G. BELDESCU

Ortografia în școală

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ



Inv. Știuliuc Ecat.

G. BELDESCU

Ortografia în școală



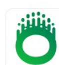
EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI, 1973

Referenți: MATILDA CARAGIU-MARIOȚEANU
CLARA GEORGETA CHIOSA

Redactor: VERONICA GHEORGHIU

Tehnoredactor: ION TEODORESCU

Coperta: VICTOR ȘMILOVICI



CUPRINSUL

Cuvînt înainte

Lucrarea de față se adresează tuturor celor ce răspund de cultivarea limbajului elevilor. Izvoarele ei sînt cele de care dispunem astăzi: experiența didactică și literatura psihologică și pedagogică în contingență cu tema în cauză și cu realitățile școlii noastre. Starea de fapt a izvoarelor ne-a constrîns la elaborarea unui ansamblu de deducții și de ipoteze privitoare la învățarea ortografiei, pe care l-am gîndit în funcție de o anumită idee despre rostul limbii materne ca obiect de învățămînt și de încredere în capacitatea creatoare a acțiunii pedagogice directe. Într-un sens, am încercat să dăm unitate lucrării; în altul, să diversificăm informația și sugestiile spre a face posibilă orice adaptare la împrejurări.

Am dori ca această carte să fie pentru colegii noștri un tovarăș de lucru.

G.B.

I. Despre principii şi reguli

(§§) **1.** Scriere şi ortografie. **2.** Principiile ortografiei actuale. **2.1.** Principiul fonetic. **2.2.** Principiul silabic. **2.3.** Principiul etimologic şi tradiţia literară. **2.4.** Principiul morfologic. **2.5.** Principiul sintactic. **3.** Regula de ortografie. **3.1.** Reguli generale, particulare şi individuale. **3.2.** Structura regulilor de ortografie. **3.3.** Regulile de ortografie în raport cu nevoile şcolii. **3.3.1.** Ce reguli comunicăm. **3.3.2.** Cum abordăm structura regulilor de ortografie. **3.3.3.** Reguli suficiente şi reguli insuficiente din punct de vedere pedagogic.

1. Scrierea alfabetică redă sunetele limbii respective şi relaţiile dintre ele; ea stabileşte adică valorile literelor alfabetului adoptat, genul de corespondenţe dintre litere şi realizarea sonoră a limbii. **Ortografia** este rezultatul unei operaţii de normare a scrierii şi are în vedere numai ceea ce se consideră a fi corect în sistemul de scriere dat[1]. Prin ea se precizează atît redarea expresiei fonetice şi fonologice a anumitor fapte, cît şi modul de existenţă grafică a altora care nu au contingenţă cu realizarea sonoră. Liniile mari de directivă se stabilesc în ortografie după anumite criterii sau principii, iar domeniul faptelor concrete este guvernat de reguli.

2. Principiile sau criteriile ortografiei noastre sînt următoarele: principiul fonetic, principiul silabic, principiul etimologic, prin-

---

[1] Pentru istoricul ortografiei româneşti cu litere latine, cf. D. M a c r e a, 1959 şi 1961; F l. Ş u t e u, 1970; *Ortografia limbii române. Cercetare bibliografică*, 1970.

cipiul morfologic și principiul sintactic. Puterea lor de acțiune este inegală.

2.1. Redînd în general fiecare sunet (tip sonor) prin cîte o literă, scrierea noastră are la bază principiul **fonetic.** În virtutea acestui principiu, ortografia stabilește reprezentarea corectă a sunetelor luînd în considerare *rostirea literară actuală.* O parte importantă din regulile de ortografie transpun în planul reprezentării grafice normele ortoepice ale limbii române literare actuale (B. Cazacu, 1957/a). Cele mai multe fluctuații din pronunțare datorate diferențierilor social-culturale și geografice sînt rezolvate în scris printr-o operație de reducere a variantelor coexistente la o variantă ortoepică. Trebuie să scriem, așa cum trebuie și să rostim: poet, nu po*i*et; epocă, nu *i*epocă; corupt, nu co*n*rupt; se*a*ră, nu s*a*ră; greș*ea*lă, nu greș*a*lă; ș*a*se, nu ș*ea*se; uș*ă*, nu uș*e*; plaj*ă*, nu plaj*e* etc. Principiul fonetic se aplică nu numai în faptele codificate explicit ca reguli (cu enunț: „Se pronunță și se scrie...“), ci și în lucrările lexicografice cu caracter normativ (cf. I, § 3.1.).

2.2. Toate literele alfabetului nostru pot reprezenta în ortografia actuală sunete, dar nu fiecare literă notează un singur sunet și nici fiecare sunet nu este redat printr-o singură literă.

Literele **c, g** + *a, ă, î, o, u* sau o consoană în aceeași silabă redau sunetele [k], respectiv [g]: *c*ară, *g*ară, *l*uncă, *l*ungă, cînd, *g*înd, acolo, *g*ol, *c*um, *g*umă, *c*lasă, *g*las etc. Urmate în aceeași silabă de *e, i,* **c** și **g** reprezintă sunetele [č], respectiv [ğ]: *c*er, *g*er, *c*ine, *g*inere. Grupurile **ch, gh** + *e, i* redau sunetele [k′], respectiv [g′]: *ch*em, *gh*em, *ch*in, *gh*indă. În toate situațiile acestea se aplică principiul **silabic,** conform căruia *c* și *g* capătă valori diferite după literele care le urmează în aceeași silabă.

2.3. Același sunet poate fi reprezentat diferit: [k] prin c și *k*: cred și *k*ripton, cald și *k*aliu; [k′] — prin *ch* și *k*: *ch*in și *k*ilometru, (el) o*chi* și ka*k*i; [î] — prin *î* și *â*: răm*î*n și rom*â*n. Grupul de sunete [ks] poate fi redat prin *x* sau *cs*: bo*x* și co*cs*, ta*x*i și ti*cs*i. Grupul de sunete [i͡e] la începutul unor cuvinte vechi e reprezentat grafic prin *ie* sau numai prin *e*: *ie*pure, *ie*d, *ie*și; dar: *e*u, *e*l, *e*i, *e*ști, *e*ste, *e*ram, *e*rai etc. Același grup de sunete, la început de silabă, este redat prin *ie* după orice vocală în afară de *i* și numai prin *e* după *i* vocală: ba*ie*, bă*ie*țel, che*ie*, momî*ie*, vo*ie*, cu*ie*r; dar: hîrti*e*, roși*e*, scri*e*, ști*e*; sau, în paradigma unor verbe de aceeași conjugare: îmbă*iez*, încle*iez*, înapo*iez*, îngreu*iez*, dar: aprec*iez*, prem*iez*; ori: ta*ie*, înche*ie*, mîngî*ie*, încu*ie*, dar: aprop*ie*, înfur*ie*, sper*ie*.

Grupul de sunete [ia] este redat și el prin *ia* la început de silabă după orice vocală în afară de *i* și numai prin *a* după *i* vocală: ba*ia*, bă*ia*t, che*ia*, vo*ia*, nu*ia*, dar: hîrti*a*, roși*a*, scri*a*, ști*a*; îmbă*iază*, încle*iază*, înapo*iază*, dar: apreci*ază*, lini*ază*, premi*ază*; tă*ia*, înche*ia*, mîngî*ia*, încu*ia*, dar: apropi*a*, înfuri*a*, speri*a*, apreci*a*, lini*a*, premi*a*. Grupul de litere *oa* la început de cuvînt sau de silabă reprezintă de obicei sunetele [ua]: *oa*ie, *oa*lă, *oa*se, gre*oa*ie, capri-ci*oa*să, afectu*oa*să. În toate situațiile acestea ortografia este fixată pe baza principiului **etimologic**, corespunzător cu tradiția literară sau cu forma originară a unor cuvinte noi[1]. Astfel: *crud, cald, chin*, (el) *ochi* sînt cuvinte vechi, pe cînd *kripton, kaliu, kilometru, kaki* păstrează pe *k* din limba de origine (germana pentru primul, franceza pentru celelalte); *â* e folosit numai în numele propriu *România* și în cuvintele din familia lui; *box, taxi* sînt împrumutate așa din franceză, *cocs* — din germană, iar *ticsi* e un cuvînt vechi; pe de altă parte, *x* reprezintă, tot etimologic, cînd grupul [ks]: bo*x*, ta*x*i, e*x*cursie, e*x*plozie etc., cînd grupul [gz]: e*x*amen, e*x*emplu, e*x*erci-țiu etc. Modul de reprezentare a grupurilor [ie, ia, ua] în pozițiile menționate scoate în relief faptul că multe reguli de ortografie stabilesc scrierea corectă în neconcordanță cu pronunția reală și cu normele ortoepice (cf. B. Cazacu, 1957/a).

Reguli de ortografie concordante cu normele ortoepice redau uneori, conform cu principiul fonetic, un mod de pronunțare introdus etimologic. Hiatul, fenomen literar, nemoștenit și nepopular[2] (F. Ciobanu, L. Sfîrlea, 1970, 104 urm.; L. Sfîrlea, 1970, 58 urm.), este introdus în neologisme de felul: *ae*d, id*ea*l, p*oe*m, d*ue*l etc. (Em. Vasiliu, 1965, 95—100), dar și, conform cu tradiția grafică, în l*ua*, l*uî*nd etc., rostite [luua, luuînd].

Împotriva pronunției normale, înainte de consoane sonore se rostește și se scrie *s*, nu *z*: ai*s*berg, gla*s*beton, gla*s*vand, juri*s*dic-

---

[1] *Tradiția* și *etimologia* sînt într-un fel același fenomen din punctul de vedere al influenței lor asupra ortografiei: prima aspiră să mențină o situație arhaică, a doua aspiră la menținerea unor filiații cu o formă originară (Em. Alarcos Llorach, 1968, 557—558).

[2] De aceea, el se realizează mai adesea în grafie decît în rostire, unde tendința este de a-l evita fie prin introducerea unui element de sprijin: [poiem, ideie, kakauol], fie prin sinereză: [čereale, biolog, rațiune], fie prin contragere: [alkol, koperativă, respektos] (Em. Vasiliu, 1965, 87 urm.; F. Ciobanu, L. Sfîrlea, 1970, 102—106; L. Sfîrlea, 1970, 58 urm.). Sub influența grafiei, forme verbale ca [premiiez, premiiază] sînt rostite, ca urmare a tendinței de evitare a hiatului, presupus, [premiez, premiază].

ție, precum și transdanubian, transvaza etc. (cu prefixul etimologic invariabil). Înainte de consoane surde se scrie *b*, nu *p* în cuvinte noi: absent, obtura, obține, ca și, tradițional, în cuvinte vechi: subsuoară, subțire. Etimologic am păstrat pe *s* în chermesă, premisă, sesiune, în stand, stat de plată, stoc (de origine franceză sau engleză, în opoziție cu: ștachetă, ștampilă, ștanță, de origine germană). Transcriem, etimologic, în ortografia limbii de origine, sunete pe care nu le avem: bleu (pron. blö), bluf (pron. blöf), foen (pron. fön) sau păstrăm ortografia originară în ohm (pron. om), pair (pron. per), waterpolo (pron. uaterpolo). Numele proprii străine se scriu etimologic, cu ortografia limbilor de origine, atunci cînd acestea folosesc alfabetul latin: *Bordeaux, München, Racine, Shakespeare, Wall Street, Quintilianus* și se pronunță ca în limba din care provin (aproximativ: Bordo, Münhen, Rasin, Șecspir, Uălstrit, Cvintilianus).

2.4. După *ch, gh* pot urma *e+a* sau *i+a*. Regulile de ortografie sînt hotărîte în aceste cazuri după principiul **morfologic:** se scrie *ea* atunci cînd există forme alternante cu *e*: cheamă — chem, cheag — închega, gheată — ghete, gheață — ghețuri, îngheța; se scrie *ia* cînd nu există forme alternante: chiar, ghiaur, deși grupurile *ch+e(a), ch+i(a)*, ca și *gh+e(a), gh+i(a)* reprezintă cîte un singur sunet, diftongul fiind peste tot pur grafic: [k'amă, k'ar; g'ată, g'aur]. Conform cu acest principiu, ortografia actuală acordă alternanțelor fonetice rol hotărîtor în uniformizarea structurii cuvintelor. În general, după consoană trebuie să scriem *ea* cînd există forme alternante cu *e* și *ia* cînd există forme alternante cu *ie*: seară — seri, însera, meargă — merg, beată — bete, dar: piață — piețe, piară — pier, biată — biete. Dintre două variante de pronunțare și de scriere, este preferată cea care menține coeziunea între formele aceluiași cuvînt în flexiune sau a cuvintelor înrudite în derivare, care păstrează adică identitatea imaginii grafice a unei serii de desinențe, sufixe gramaticale și sufixe lexicale (Al. Graur, 1951, 29; M. Grigorescu, 1954, 46). După *ș* și *j*, de exemplu, se pronunță și se scriu *a, e, i* în rădăcina cuvintelor: așază, înșală, șase, șapte, așez, înșel, șină; jale, jar, jertfă, jilț, dar *ă, ea, î* în desinențe, sufixe gramaticale și lexicale: tovarășă, ușă, grijă, plajă (nominativ-acuzativ singular), îngrașă, îngroașă (indicativ prezent; dar: să îngrașe, să îngroașe, datorită opoziției generale dintre indicativ și conjunctiv la pers. a III-a sg.), înfricoșător; înfățișează, aranjează (dar: să înfățișeze, să aranjeze), să sfîrșească, să îngrijească; greșeală, oblojeală, ieșean, clujean, roșeață; înfățișînd, aranjînd (ca și: lucrînd; dar: sfîrșind, îngrijind, ca și sosind), înfăți-



șare — înfățișări, angajare — angajări (ca și: lucrare — lucrări). După cum se vede, tot morfologic se stabilește clasa de flexiune în care se încadrează cuvintele. Deci conjugăm verbele *a înfățișa, a aranja* după tipul *a lucra*; tot astfel verbele de felul *a crea, a situa*: cre-*ez* (lucr-*ez*), cre-*ează* (lucr-*ează*), cre-*ă* (lucr-*ă*), cre-*a* (lucr-*a*), cre-*înd* (lucr-*înd*) etc.; situ-*ez* (lucr-*ez*) etc. Tipurile fruntașă (fruntașe), grijă (griji) trebuie raportate la substantivele feminine în -*ă*: masă (mese), respectiv cană (căni). Justificare morfologică asemănătoare au multe alte reguli de ortografie: desinențele de plural ale unor substantive, articolul grafic -*i*, nerostit (în elevi*i*, fii*i*, codri*i*, cărți*i*, noi*i* cărți), litera mare la numele proprii etc. Scrierea unor cuvinte compuse se stabilește ținîndu-se seama de alcătuirea lor și de comportamentul morfologic al termenilor lor constitutivi. Deosebim, de exemplu, pe *rea-voință* de *bunăvoință*, substantive comune cu aceeași componență, deoarece, în primul, termenii se comportă morfologic ca și cum ar fi cuvinte de-sine-stătătoare (rea*ua*-voință, rel*ei*-voințe etc.), cîtă vreme în al doilea ei și-au pierdut individualitatea morfologică, substantivul compus modificîndu-se ca unul simplu cu flexiune la finală (bunăvoinț*a*, bunăvoinț*ei*). Despre *rea-voință* spunem că nu a dobîndit unitate morfologică și-i separăm în scris termenii constitutivi prin cratimă, iar despre *bunăvoință* spunem că a dobîndit unitate morfologică și-i scriem termenii sudați (I. Iordan, 1951 și 1956, 214 urm.; M. Grigorescu, 1954; V. Hristea, 1964, 285; P. Diaconescu, 1961, 185 și 1970, 162; F. Ciobanu, L. Sfîrlea, 1970, 12, 17 urm.).

2.5. Conform principiului **sintactic**, ortografia se referă la conținut, impunînd delimitarea cuvintelor după sensul lor lexical și după valorile lor gramaticale (M. Grigorescu, 1954, 48). În sistemul nostru ortografic separăm prin cratimă pronumele neaccentuate în encliza unui cuvînt accentuat: amintește-*mi-l*, amintindu-*și*, împotrivă-*ne*, lucru care nu se întîmplă, de exemplu, în italiană (cf. ricordate*melo*, ricordando*si*). Pe baza aceluiași principiu deosebim în scris situațiile de omofonie[1]: *altădată* (=odinioară) și *altă dată* (= în altă

[1] *Omonimele* nu ne interesează, deoarece sînt totdeauna și *omografe*, rolul de a le diferenția semantic revenind numai contextului: *ia* cartea, față de: *ia* vezi! Este adevărat că omonimele sînt și omofone: *ia* și *ia* din exemplele noastre (cf. A. Avram, 1962, 12), dar nu orice omofone sînt și omonime: *l-a* dus *la* gară. În lucrarea de față vom da conceptului de *omofonie* un sens restrîns: vom considera omofone segmentele de expresie paralele identice din punctul de vedere al constituției fonetice, dar fără să fie și omonime, deci, prin aceasta, fără să fie și omografe.

împrejurare), *demult* (cînd?= . . .) și *de mult* (de cînd?= . . .) etc. (cf. II A, § 2/36).

În împrejurările de mai sus, ca și în altele (scrierea cu literă mare, scrierea substantivelor compuse), ortografia se stabilește în necontingență cu pronunția: regulile în cauză stabilesc forma scrisă a cuvintelor suplimentînd normele care reglementează relațiile dintre scriere și pronunțare. Faptul de a scrie: *odată* în loc de *o dată*, *amintinduși* în loc de *amintindu-și* sau *muntele Roșu* pentru *Muntele Roșu*, *reavoință* pentru *rea-voință* nu are legătură cu pronunția, care este reprezentată grafic corect[1].

3. **Regulile** de ortografie sînt cuprinse în *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*[2], în dicționare și în gramatică[3].

3.1. O regulă de ortografie se poate raporta la o clasă de fapte, la o serie limitată sau la un fapt izolat. Numim **regulă generală** regula care, raportîndu-se la o clasă de fapte, generalizează, indică un «principiu de acțiune» aplicabil la un număr de cazuri nelimitat prin enunțul ei. De exemplu: „Se scrie și se pronunță *e*, nu *ă*, după literele *ș*, *j* în rădăcina cuvîntului: *înșela, șes, ședea, jecmăni, jelanie, jelui, jeratic* (nu *înșăla, șăs, jăcmăni, jălanie, jălui, jăratic*)“ (*În-*

---

[1] În legătură cu un anumit aspect al scrierii cu literă mare, se admite existența unui principiu pe care nu l-am menționat mai sus: *simbolic*. După principiul simbolic, același cuvînt are la inițială literă mare sau literă mică în funcție de împrejurări; de exemplu: „merge spre *apus*“, față de: „întregul *Apus* e frămîntat de contradicții“ (cf. Th. Hristea, 1972, 60—62). Deoarece asemenea împrejurări sînt opoziții funcționale, diferențe de clase morfologice, am preferat să considerăm că scrierea numelor proprii și a celor comune, în privința inițialei majuscule, respectiv minuscule, e reglementată gramatical, morfologic. Există totuși un grup de fapte în care scrierea cu literă mare are numai parțial acoperire lingvistică: nume proprii cu structură asemănătoare se deosebesc în scris după criteriul *gradului de importanță*, care este un fapt extralingvistic; să se compare: Consiliul de Miniștri al Republicii Socialiste România, cu Ununea scriitorilor din Republica Socialistă România; Decretul *P*ăcii, cu Ziua *v*ictoriei etc.

[2] Ediția a III-a, 1971 (v. *Bibliografia*). Îl vom cita în continuare prescurtat: *Îndreptar*.

[3] Cf. Al. Graur, 1963, 14: „toată populația este obligată să respecte normele actuale, chiar și pe cele care apar numai în dicționare și în gramatică“. Dintre lucrările normative, indicăm: *Gramatica limbii române*, 1966 și *Dicționarul limbii române moderne*, 1958.

dreptar, 9)[1]. Numim **regulă particulară** regula care se referă la o serie limitată de cazuri, pe care le nominalizează în cuprinsul enunțului ei[2]. De exemplu: „Se scrie și se pronunță *o-o*, nu *o*, în *agrozootehnie, alcool, cooperație, coopta, epizootie, zoologie* (nu *agrozotehnie, alcol, coperație, copta, epizotie, zologie*)" (*Îndreptar*, 34). Numim **regulă individuală** regula care se referă la un singur fapt. De exemplu: „Se scrie și se pronunță *celălalt*, nu *cellalt*" (*Îndreptar*, 91)[3].

3.2. Structura regulilor de ortografie este foarte variată. În principiu, enunțul unei reguli poate cuprinde: (a) o indicație pozitivă[4] (descrierea situației de ortografie și directiva) și una sau mai multe ilustrări (în cazul regulilor generale) sau nominalizarea faptelor sau a faptului (în cazul regulilor particulare și, respectiv, al regulilor individuale); (b) o indicație de prevenire (un model negativ); (c) motivația variantei ortografice impuse; (d) excepții de la regulă. Un enunț cu structura (a): „La sfîrșit de cuvînt, în pluralele de tipul *francezi, moși, soți, viteji* și în formele de persoana a II-a singular, indicativ prezent, de tipul *cutezi, îngheți, îngrași* etc., se scrie *i* și se pronunță *i* scurt nesilabic" (19; regulă generală). Un enunț cu structura (a)+(b): „Se scrie și se pronunță *s*, nu *ș*, în cuvintele: *deschis, scenă, schimba, stofă* (nu *deșchis, șcenă, șchimba, ștofă*)" (76; regulă particulară). Un enunț cu structura (a)+(b)+(c): „Se scrie *înalt, înainte, înapoi* (nu *înnalt, înnainte, înnapoi*), aceste cuvinte fiind compuse din *în+alt, în+ainte, în+apoi*" (136). Un enunț cu structura (a)+(b)+(d): „Înainte de *l, m, n* se scrie și se pronunță *z*, nu *s*, în cuvintele: *cazně, gleznă, izlaz, izmă*, nu *casnă, glesnă, islaz, ismă;* dar *trăsni, trosni*, nu *trăzni, trozni*" (80, regulă particulară). Un enunț cu structura (c)+(a)+(b)+(d): „Unele verbe intrate recent în limbă se scriu și se pronunță fără alternanța *o — oa* în conjugare: *invoc-invocă, să invoce* (nu *invoacă, să invoace*), *abrog —*

---

1 Cifra din paranteze indică numărul paragrafului din *Îndreptar*, aici și în continuare.

2 Chiar dacă nominalizarea nu e completă, dacă la faptele enumerate se pot adăuga altele, regula particulară nu este aptă să formuleze o generalizare. Scrierea cu *o-o*, de exemplu, nu e reductibilă la o indicație generală de conduită, pentru că ea se stabilește după etimon, de la caz la caz.

3 Regulile individuale apar în dicționare. Cf. și *Index de cuvinte (Îndreptar*, p. 85—215); de exemplu: „piunéză (*nu:* pionéză), *pron.* piu-ne-" (p. 179). Regulile individuale de acest gen au enunțul implicit în faptul normat.

4 Indicația negativă apare cu totul izolat; de exemplu, sînt considerate neliterare formele *vroi, vroiesc, vroiești, au vroit* (118).

abrogă, să abroge (nu *abroagă, să abroage*). Se scrie și se pronunță însă: *convoc — convoacă, provoc — provoacă*" (110; regulă particulară). Dar, după cum s-a văzut, putem vorbi și de reguli fără enunț sau, poate mai potrivit, de reguli implicite.

3.3. În școală nu comunicăm toate regulile din *Îndreptar*, iar atunci cînd comunicăm o regulă n-o preluăm totdeauna în forma ei oficială. *Îndreptarul* este numai un ghid.

3.3.1. Unele reguli nu prezintă interes pentru deprinderile ortografice ale elevilor și nu se comunică în școală; de exemplu, cele privitoare la scrierea numelor proprii latinești și grecești vechi (168—173) sau la transcrierea numelor și a cuvintelor din limbile care folosesc alfabetul chirilic (174, 175) ș.a.

De foarte multe reguli nu avem nevoie decît dacă lucrăm cu elevi care le impun prin particularitățile lor de limbă; în genere, regulile de ortografie corespunzînd normelor ortoepice sînt necesare acolo unde și atunci cînd pronunția copilului nu este literară. Dacă elevii noștri pronunță regional și scriu în consecință: *șease, jeale* (2), *ușea, grijea* (3), *înfățișem, angajem* (4), *înfățișeri, angajeri* (5), *înfricoșetor, îngrășemînt* (6), *înșăla, jălui* (9), *mieu* (13), *tinereță* (14), *feță, tusă, răușit* (15), *subțîre, sîngur, mașînă, zîc* (16), *acelaș, totuș* (17), *văratec* (18), *înfățișind, angajind* (23), *taiu, meiu, auziiu* (25), *samă, sară, sarbăd* (48), *cîne, mîne, pîne* (57), *dă, pă, dîn, pîn, pîntre, dupe* (129), *șchimba, deșchis* (76), *braji, cruji* (95), *acopere, sufere* (109), *aprinză, arză, auză* (115), *rămîie, spuie, țiie* (116), *pieie, saie* (117), *să aibe* (124), *ieșan, clujan, greșală, oblojală, roșață* (41, 131), *îngrășemînt* (132) etc., atunci e firesc să facem să acționeze regulile cuprinse în paragrafele dintre paranteze. Dar e nefiresc să spunem în București că trebuie să scriem și să pronunțăm *seară*, nu *sară, pîine*, nu *pîne, mașină* nu *mașînă* etc., sau, la Iași — că trebuie să scriem și să pronunțăm *șade*, nu *șeade, jar*, nu *jear, angajăm*, nu *angajem, înfățișînd*, nu *înfățișind*.

Sînt necesare în schimb, cu unele rezerve, regulile care fixează forma grafică a cuvintelor în divergență cu norma ortoepică sau în necontingență cu pronunția.

3.3.2. Regulile generale și cele particulare nu se comunică niciodată dintru început — și nici totdeauna mai tîrziu — reproducînd *Îndreptarul*. Anticipăm în rîndurile următoare problemele de pedagogie a ortografiei, enunțînd cîteva idei care vor fi dezvoltate în alte părți ale lucrării de față. Dar nu putem stabili criterii generale și sigure de adaptare la nevoile școlii a multiplelor și complicatelor structuri ale regulilor de ortografie, pentru că situațiile con-

crete sînt foarte variate și pentru că nu ne întemeiem decît pe experiență și pe deducție.

(a) Indicația pozitivă și exemplul (sau nominalizarea) sînt constantele regulii și nu pot lipsi din comunicarea acesteia în școală. Natura indicației și raportul dintre ea și exemplu (sau nominalizare) se hotărăsc în funcție de regulă și de vîrsta elevilor (pentru amănunte: IV A, § 1.2.).

(b) Indicația de prevenire este necesară, în principiu: (a) atunci cînd există divergență între norma ortografică și norma ortoepică sau numai nepotriviri între norma fonetică a idiolectului copiilor și norma ortoepică reflectată în ortografie; (b) cînd există conflict între forme tradiționale, la care s-au adaptat deprinderile articulatorii ale copiilor în perioada de achiziție a limbajului, și inovații impuse etimologic în pronunția literară și în ortografie; (c) cînd există mai multe variante grafice pentru aceeași secvență sonoră. Cuprinderea indicației de prevenire în enunțul regulii este posibilă numai dacă elevii sînt apți de a înțelege conflictul dintre indicația pozitivă și modelul negativ, numai dacă poate fi evitat pericolul de interferență, de a nu se rezolva conflictul în favoarea modelului negativ. De aceea, indicația de prevenire nu se introduce totdeauna dintru început în enunțul regulii. De exemplu, nu vom spune la clasa I: „se scrie *mulți copii,* cu doi *i,* nu cu un singur *i*“, pentru că în cazul dat nu există nepotrivire între grafie și pronunție; regula situațională trebuie să fie exclusiv pozitivă, spre a ajuta pe copil să stabilească legătura, pe care de multe ori el n-o face spontan, între felul cum pronunță cuvîntul și felul cum îl scrie. Nu vom spune de la început nici: „se scrie *absent,* cu *b,* nu cu *p*“, pentru că, deși de data aceasta există o situație de conflict, copilul de obicei n-o percepe și ar fi primejdios să-l facem conștient de o dificultate pe care o poate depăși ușor prin simpla memorare a imaginii cuvîntului. Dar vom spune chiar din primul an de școală copilului din Pitești: „se rostește și se scrie *șase, șapte,* nu *șease, șeapte*“, iar celui din Botoșani: „se scrie *zice,* nu *zîce,* cu *i,* nu cu *î*“. Cînd însă copilul greșește și scrie (doi) *copi, apsent,* atunci lucrurile se schimbă și intrăm în alt domeniu al pedagogiei ortografiei, corectarea greșelilor.

(c) Fiecare regulă poate fi *motivată* prin raportare la norma ortoepică, la un principiu ortografic, la o lege gramaticală, la reguli de compunere sau de derivare, la convenția ortografică etc., dar nu orice motivare este sau poate fi încorporată în enunțul regulii, așa cum se întîmplă în acest caz: „*E* inițial din cuvintele *eu, ei, ele, ești, este, eram, erai,* deși se rostește *ie,* se scrie *e,* potrivit cu tradiția literară“ (*Îndreptar,* 10). Nu se pot enunța, de exemplu, toate motivele morfologice care impun pe *ă* după *ș* în desinențe și sufixe, nici

motivele adaptării fonetice a unor neologisme, ca *hotel*, dar *umor; ax*, dar *vacs* etc. De cele mai multe ori o motivare există implicită: „se scrie și se pronunță ..." înseamnă de obicei și: „conform cu norma ortoepică", deși, după cum s-a văzut din exemplele anterioare, norma ortoepică însăși ar trebui uneori motivată. De aceea, motivarea face în școală obiectul unei discuții aparte, care slujește explicarea grafiilor, elucidarea lor, dar care are și rostul de a convinge pe elevi de temeiurile formelor impuse de reguli (cf. II A, § 4.2. și III B, § 1.3.).

Motivarea regulilor în școală e condiționată, pe lîngă ceea ce s-a spus mai sus, de regulă și de vîrsta elevilor. Din clasa a II-a putem motiva scrierea cu *nn* prin structura lexicală a derivatelor respective — în limbajul copiilor, bineînțeles. Dar marea majoritate a regulilor se motivează în timp, odată cu evoluția regulii în cunoașterea copilului, deoarece numai puține reguli generale și particulare se comunică dintru început ca atare, cu toată puterea lor de acoperire. Ceea ce nu înseamnă totdeauna că o regulă comunicată deplin îngăduie, prin simplul fapt al cunoașterii ei, și motivarea formelor pe care le impune, deoarece baza teoretică a motivării poate lipsi din cunoștințele lingvistice ale copilului. În asemenea împrejurări se încearcă uneori explicații pe măsura copilului, dar neconforme cu realitatea lingvistică. De exemplu, copilului care a aflat că două cuvinte rostite într-o silabă se despart prin liniuță nu-i putem spune că scriem *s-a gîndit, s-au gîndit* pentru că *s-* e un cuvînt aparte care înseamnă *pe sine* (Gh. Goian, 1958, 73 urm.). E mai firesc să procedăm în asemenea situații ca învățătorii noștri de altădată, care ne spuneau că în *mic sau mare* scriem *sau* pentru că *sau* înseamnă *ori: mic ori mare*, că în *s-au gîndit* scriem *s-au* pentru că *s-au* nu înseamnă *ori;* că scriem *școala sa* pentru că *sa* înseamnă *a lui* sau *a ei; școala lui, a ei*, dar *s-a* gîndit, pentru că *s-a* nu înseamnă nici *a lui*, nici *a ei* (Fl. Ghinescu, 1966, 77—79). În alte împrejurări, o explicație de felul celei neadmise mai sus este potrivită și cu faptele, și cu vîrsta copiilor. Am putea spune deci că scriem *l-a* (văzut) pentru că există două cuvinte rostite într-o silabă, *l*, care înseamnă „pe el", și *a*, care ține de *a văzut*. Explicația s-ar verifica pe loc printr-un exercițiu de substituție, în care, păstrînd constante celelalte cuvinte, am varia persoana celui văzut: (pe el) *l*-a văzut, (pe mine) *m*-a văzut, (pe tine) *te*-a văzut, (pe noi) *ne*-a văzut etc. Este mai firesc însă ca, în cazul discutat, să se pornească nu de la situația de ortografie la înțelegerea a ceea ce semnifică măcar unul dintre cuvintele rostite împreună, ci de la un model care, exploatat prin exerciții de substituție și de transformare, ar îngădui înțelegerea concomitentă a regulii și a semnificației cuvintelor supuse ei (de exemplu: „Prinde

mărul!>Prinde-*l!*“; „Andrei a citit *ziarul*>Andrei *l*-a citit“; III F, §§ 2.2., 2.3.; IV A, § 1.2.).

(d) Excepția, afirmăm de obicei, este un fapt care contrazice regula. Propriu-zis, excepția este celălalt mod de existență a ortografiei, dacă regula este primul: ceea ce este excepție dintr-un punct de vedere devine de obicei regulă din altul. De exemplu, înainte de sonantele [l, m, n] pronunția e fluctuantă, se poate rosti adică fie o consoană surdă, fie una sonoră. Din această cauză, ceea ce apare ca regulă pentru un șir de fapte este indicat uneori ca excepție de la altul și invers. În § 80, «regula», particulară, privește scrierea și pronunția cu *z* în *cazně, gleznă, izlaz, izmă*, cărora le sînt opuse *trăsni* și *trosni* ca «excepții»; în § 71 «regula», tot particulară, stabilește scrierea și rostirea cu *s* în *desluși, smintit, căsnicie* (deci și *trăsni, trosni*), cărora le este opusă rostirea *izlaz, izmă* etc. Situații de acest gen sînt numeroase în *Îndreptar*.

Există și excepții de la norme gramaticale; de exemplu, genitiv-dativul singular articulat al substantivului *piele — pielii* (nu: *unei piei+i = pieii*) sau al substantivelor feminine terminate în *-i-e* (în hiat grafic) și al celor terminate în *-e*, fără plural, format de la nominativul singular nearticulat: *vie+i=viei* (104), *sete+i=setei* (100). Faptele gramaticale sînt și fapte de ortografie.

De aceea, e preferabil să considerăm în școală excepția ca regulă de-sine-stătătoare. Opunerea a două reguli contrastante trebuie să se producă în genere numai după ce prima a fost întărită. Opunerea concomitentă este îngăduită — și necesară — doar în unele cazuri cu implicații gramaticale (III B, § 1.4.).

3.3.3. Regulile de ortografie așa cum sînt fixate de *Îndreptar* satisfac în general nevoile noastre, chiar dacă trebuie să le adaptăm ca nivel de cuprindere și ca mod de organizare sau de enunțare la împrejurări. Dar uneori *Îndreptarul* nu mai este suficient, iar autorii de manuale și noi înșine sîntem constrînși de condițiile procesului instructiv să completăm reguli sau chiar să comunicăm reguli noi. Pentru situații de acest gen trimitem la partea despre materialul de ortografie (II A). Oferim totuși în rîndurile următoare un exemplu de felul în care o regulă neutilizabilă în termenii din *Îndreptar* ar putea fi adusă la realitatea lingvistică a faptelor a căror scriere o reglementează și altul referitor la posibilitatea de restrîngere și de regrupare a unor reguli abuzive pentru școală.

(a) Regulile de întrebuințare a **cratimei** și a **apostrofului** formulate de *Îndreptar* nu sînt satisfăcătoare. Noțiunile „rostirea împreună a două sau mai multe cuvinte“ (300) și „absența acciden-

tală în rostire a unor sunete" (301) nu definesc prin ele înseşi faptele, iar manualele sînt nevoite să izoleze regulile din *Îndreptar* în capitolele despre *ortografie* şi să creeze reguli compensatoare de întrebuinţare a liniuţei de unire în diverse capitole în care se consideră că există cuvinte „rostite împreună" (pronume neaccentuate, auxiliare verbale etc.)[1].

Liniuţa de unire se foloseşte cînd au loc următoarele fenomene fonetice şi gramaticale[2]: (a) rezolvarea hiatului dintre sfîrşitul vocalic al unui cuvînt şi începutul vocalic al cuvîntului următor prin sinereză sau eliziune, rezultatul fiind o contopire într-o silabă: *i-am* (văzut), ci*ne-a* (văzut), *te-a*vînţi, scri*e-i*, floa*re-al*bastră (prin sinereză — prin formarea unui diftong); *v*(ă)*-am* (dat), dac(ă)*-o* (veni), *c*(ă)*-aş*teaptă, ca*le-*(î)*n*tinsă (prin eliziune — prin dispariţia uneia dintre vocalele în hiat); (b) o includere silabică (silaba nu este rezultatul rezolvării unui hiat): *să-l* (văd), *l-ai* (văzut), *l-aş*teaptă, scri*e-ţi*, *nu-s* (răi); (c) encliza unor monosilabice atone fără contopire într-o silabă şi dependente gramatical de cuvîntul accentuat dinaintea lor: văzîndu-*ne*, citeşte-*le!*, pare-*mi-se*. În toate aceste situaţii cratima (liniuţa de unire) este un semn demarcativ care are următoarele două funcţii: (a) separă ce se rosteşte într-o silabă şi ţine de cuvinte diferite; (b) separă cuvinte enclitice monosilabice de cuvîntul accentuat de care depind gramatical. Acestea sînt ipostazele reale ale conceptului ortografic de „rostire împreună" şi acestea sînt regulile pe care ar trebui să le comunicăm în şcoală.

Cu precizările de mai sus se pot deosebi situaţiile în care se produce o pierdere accidentală de sunete, de situaţiile în care pierderea de sunet este subordonată „rostirii împreună". Cazuri ca *las'* pe mine, *pîn'* să ies se interpretează opunîndu-le fenomenelor notate de cratimă: (a) apocopa, suprimarea sunetului final, nu duce la rostire într-o silabă, al doilea cuvînt începînd cu consoană: (b) nici *pe,* nici *să* nu sînt enclitice faţă de *las'* şi, respectiv, *pîn': pe* e legat de pronumele *mine,* care ia forma de acuzativ cerută de *pe,* iar *să* e un element al locuţiunii conjuncţionale *pînă să,* în care poziţia lui *să* este fixă, **să pînă ies,* cu *să* «proclitic», nefiind atestată în limbă, dealtfel, ca şi **pe lasă mine.* Nici unul dintre cazuri nu intră în clasele de fenomene notate de liniuţa de unire; de aceea, pierderea de sunet se notează în exemplele analizate prin **apostrof;** apostroful

[1] În manualul de clasa a VI-a, de exemplu, există 18 asemenea referiri fiecare constituind o regulă de-sine-stătătoare; în unele manuale auxiliare numărul lor este încă mai ridicat.

[2] Pentru amănunte: LL, 17, 1968, p. 235—251.

este un semn pentru *un* cuvînt. Cazuri ca *țin-te* (bine), *astîmpăr-te, înșir-te* se interpretează opunîndu-le faptului notat de apostrof: (*a*) *-te* nu e fix, ca *să* în *pîn'să; -te* este o inversiune obligatorie la primul imperativ din enunț, dar nu și la al doilea, unde inversiunea nu mai este obligatorie: du-*te* și *te* odihnește; deci *-te*, monosilabic neaccentuat, este un enclitic dependent de verbul precedent, accentuat, a cărui finală a căzut și față de care poate fi și proclitic; (b) rostind sunetul pierdut în *pîn' să*, cuvintele se scriu libere, *pînă să*, dovadă că apostroful este un semn pentru un cuvînt, a cărui rostire „accidentală" o notează; reprezentînd sunetul pierdut în *țin-te*, cuvintele rămîn legate, *ține-te*, dovadă că liniuța de unire este un semn pentru *două cuvinte* și că funcția ei este *demarcativă*.

(*b*) Regulile **despărțirii cuvintelor în silabe,** transcrise în manuale din *Îndreptar* (176), sînt abuzive pentru școală. Deoarece nu se predau cunoștințe despre structura fonologică a combinațiilor de silabe, despre jonctura silabică și tăietura silabică (Em. Vasiliu, 1965, 132 urm.), regulile în cauză rămîn fără justificare, ca norme de comportament care trebuie memorate pur și simplu. Și pentru că nu sînt fundamentate, sfera lor indecisă rămîne deschisă excepțiilor și excepțiilor de la excepții, care se cer învățate în același mod mecanic.

Se pot da în școală două reguli de despărțire a cuvintelor în silabe: (a) într-un grup de vocale se despart vocală de vocală: *po-et*, vocală de diftong sau de triftong: *ba-ie, tră-iau* și diftong de diftong: *oa-ie;* (b) dintr-un grup de consoane cuprinse între vocale trec la silaba următoare *toate* consoanele cu care poate să înceapă un cuvînt românesc: *rab-dă, tea-tru, con-tra, punc-taj*[1], *jert-fă, mon-stru* (I. Iordan, 1956, 167; Em. Vasiliu, 1965, 136 urm.). Regula din urmă ar contrazice silabarea după *Îndreptar* a grupurilor intervocalice *sc, sp, st, șc, șt* și a altora cu frecvență foarte redusă (Al. Roceric-Alexandrescu, 1968, 105 urm.), urmate sau nu de *r* sau *l;* acestea ar putea fi despărțite și: *că-scat, cu-scru, a-spect, a-spru, a-sta, a-stru, mu-șcă, pa-ște*. Dar „locul tăieturii silabice[2] nu poate fi, de cele mai multe ori, determinat în mod univoc prin analiza structurii grupurilor intervocalice, deoarece *același* segment intervocalic este susceptibil de *mai multe* analize" (Em. Vasiliu, 1965, 137; cf. și Al. Roceric-Alexandrescu, 1968, 105 urm.). De exemplu: *st* din *asta* poate fi interpretat și ca segment inițial (*sta*), și atunci tăietura silabică se situează între vocala care precedă grupul și segmentul consonantic

---

[1] *Ctitor* e izolat.

[2] Prin *tăietură silabică* se înțelege trecerea de la o silabă la alta (Em. Vasiliu, 1965, 52).

(*a-sta*), dar şi ca segment final (nas)+segment iniţial (*tac*), şi atunci tăietura silabică se situează în interiorul segmentului intervocalic: între sfîrşitul porţiunii identificabile cu un segment final (*as-*) şi începutul porţiunii identificabile cu un segment iniţial (*-ta*). (Em. Vasiliu, 1965, 136—137; cf. şi I. Iordan, 1956, 166—167, precum şi I. Manliu, 1896, 182). Chiar dacă am accepta ambele posibilităţi[1], tot ar fi preferabilă regula unică.

---

[1] Avantajul procentual al segmentării din urmă (Al. Roceric-Alexandrescu, *loc. cit.*) s-ar putea datora influenţei actualelor reguli asupra scrisului şi asupra modului de a gîndi compoziţia silabelor în cazurile date.

II. Despre material

A. DESCRIEREA MATERIALULUI DE ORTOGRAFIE

(§§) **1.** Ce este materialul de ortografie. **2.** Sugestii pentru un inventar disponibil de fapte. **3.** Categorii de material de ortografie. **3.1.** Listele. **3.2.** Schemele și tablourile. **3.3.** Textele. **4.** Puncte de vedere din care poate fi alcătuit sau folosit materialul de ortografie. **4.1.** După cum afirmă sau neagă o regulă. **4.2.** După cum interpretează și realizează structura regulii de ortografie. **4.2.1.** Material inductiv — explicit și implicit. **4.2.2.** Material deductiv — explicit. **4.3.** După funcția didactică pe care i-o atribuim. **4.3.1.** Material cu rol intuitiv. **4.3.2.** Material cu rol aplicativ. **4.3.3.** Material cu rol de model **4.3.4.** Material cu rol de test.

1. Conceptul de **material de ortografie** are două accepțiuni: (a) de *material lingvistic* care ilustrează o regulă generală sau care nominalizează faptele guvernate de o regulă particulară ori faptul unei reguli individuale: (b) de *mijloc de predare* destinat a ajuta pe elevi să-și însușească mai ușor ortografia. În primul caz, materialul face corp cu regula așa cum o găsim formulată în lucrările normative. În al doilea caz, materialul lingvistic al unei reguli (sau al unui grup de reguli înrudite) este prelucrat, împreună cu sau fără restul componentelor regulii, în intenția de a reliefa structura fenomenului, de a sistematiza faptele, de a le organiza după criterii sau scopuri didactice imediate etc. Capitolul de față este consacrat mai ales celei de-a doua accepțiuni.

2. Credem că e necesar în primul rînd să dispunem de un material organizat sub formă de **inventar de fapte,** care să ne stea în atenție și la care să apelăm ușor cînd imprejurările ne-o cer. Socotim că e necesar să grupăm și să avem în evidență chiar fapte

care prezintă interes numai pentru pedagogia ortografiei (cf. și: *Îndreptar*, 1971; Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 45—49, 50—51, 59—60, 62—66, 73—74; F. Ciobanu și L. Sfîrlea, 1970, passim). Un astfel de material ar trebui alcătuit pe baza unui vocabular fundamental al limbii scrise normate actuale, al variantei funcționale la care raportăm cel puțin cu precădere învățarea ortografiei, precum și în concordanță cu evoluția limbajului elevilor — deziderat deocamdată irealizabil. De aceea, dacă, pe de o parte, listele de mai jos nu epuizează nici temele, nici faptele, pe de altă parte ele sînt prea cuprinzătoare spre a putea fi folosite ca atare — neadaptate. Propunem un material *brut*, care urmează să fie acomodat la împrejurări — la regiune, la vîrstă, la temă, la situația pedagogică, la tipul de școală etc. De exemplu, materialul pentru tipul *greși, coji* e necesar numai acolo unde se rostește: greș*ă*ște, greș*a*scă, greș*a*, greș*î*nd, greș*a*lă; coj*ă*ște, coj*a*scă, coj*a*, coj*î*nd, coj*a*lă. Folosim la clasa a IV-a, pentru scrierea cu *e* la inițiala cuvintelor noi: *e*cher, *e*chipă, *e*cou, *e*gal etc., dar nu: *e*chivoc, *e*liziune, *e*locvent etc. Multe fapte înregistrate constituie material pentru reguli particulare care se comunică ocazional și evolutiv, nesubordonate unei teme de studiere a limbii: seria *ambiguă,* seria *ambiguu,* seria *afluent,* seria *acvariu,* seria *escalada,* seria *excava* etc. În același fel se cer folosite faptele care se constituie ca reguli individuale, de felul: dedesu*bt*, bl*eu*, d*ie*sel, l*ie*d etc. Marea majoritate a cazurilor se integrează într-o temă de învățare a sistemului limbii, dar trebuie să ne stea în atenție și pentru reguli ocazionale, pentru acumulări în timp și pentru reguli intuitive anterioare descrierii lingvistice. Sînt consemnate în materialul de mai jos și cuvinte cu răspîndire redusă, pe care copiii le folosesc totuși în scrisul lor. Acestea trebuie tratate diferențiat. Într-o școală profesională sau într-un liceu tehnic, după profilul lor, cuvinte ca: *bucșă, tijă, a forja, a strunji, a ambreia, a uleia, fuzee, obturator, fucsină* etc.; *cornișă, nișă, absidă, propilee* etc.; *epizootie, fucsie* etc. intră în vocabularul profesional curent al elevilor, căpătînd astfel, pentru ei, importanță asemănătoare cu aceea a cuvintelor uzuale; în tipurile de școli numite ele fac parte din fondul de material necesar formării deprinderilor ortografice. Alte cuvinte ca: *pizmașă, mreajă, a burduși, a ticăloși, a hodorogi, a obloji, a tînji, a calici, a năuci, a poci* etc. sînt înregistrate cu scopul de a le avea în atenție, de a cunoaște categoria de fapte de ortografie în care se încadrează fiecare și de a putea acționa corespunzător atunci cînd ele apar scrise greșit (pizmaș*e*, buș*a*scă, poci*a*scă etc.), însă fără a le introduce în materialul de comunicare a regulilor sau de fixare a lor în deprinderi. Cu o intenție asemănătoare am făcut loc și unor cuvinte vechi, pe care copiii le folosesc numai reproductiv și ocazional — dar

le folosesc totuși: *ienicer, buiestru, oier, catadicsi, obcină, obște, cneji, mofluji, cherestegiu, sacagiu, zapciu* etc. Spațiul mare acordat neologismelor ar putea să demonstreze că ortografia rămîne o obligație foarte importantă și în liceu. Faptul că multe reguli nu pot fi comunicate în școala generală pentru că limba elevilor nu cuprinde seriile de neologisme la care ele se referă nu ne îngăduie să le omitem și mai tîrziu; de exemplu: regula privitoare la folosirea alternanței *ea/e* în flectivele verbelor de tipul *bloca* și *cataloga;* scrierea cu *o/oa* în adjectivele de tipul afectuos-afectu*oa*să; scrierea vocalelor în hiat în flexiunea verbelor de tipul *situa;* scrierea unor vocale în hiat în situații neobișnuite pentru vocabularul copilului din școala generală: *o-a* (c*oa*liza), *u-ă* (ambig*uă*), *u-u* (ambig*uu*) etc. Multe alte reguli constituie obiect de achiziție propriu-zisă abia în liceu; școala generală, constrînsă tot de limitele naturale ale vocabularului elevilor, nu poate comunica în asemenea cazuri decît capete de liste: *ea, ă, î* în flectivele verbelor de tipul *afișa, angaja;* alternanța *oa/o* la adjective de tipul *capricioasă; e* la inițiala cuvintelor noi *(echivoc); i-a, i-e* și *i-i* în flexiunea verbelor de tipul *expedia; e-a (boreal), e-e (epopee)* și *u-e (influent); esc (escalada); exc (excedent); b* pentru *p (obsesie); cv (adecvat);* pluralul neutrelor în *-iu (dubiu, dubii, dubiile);* prefixele *co- (coopta, corelativ)* și *i- (ilogic, irațional);* elementele de compunere (*autosugestie, helioterapie, pseudoștiință* etc.). Oricît de eficace ar fi procesul instructiv în școala generală, achiziția ortografiei nu se încheie odată cu absolvirea a opt sau zece clase. În liceu, ca și în școli profesionale, creșterea experienței de cunoaștere a elevilor, reflectată direct în lărgirea vocabularului lor, nu poate fi izolată de ortografie (IV D, § 1.).

(1) **ă, ea, î** după *ș* și *j* în desinențe și sufixe

(a) Tipul (ș)*ă*, (j)*ă*

— agrișă, avalanșă, branșă, breșă, broșă, bucșă, cămașă, cătușă, cenușă, cireașă, cocoașă, cornișă, cravașă, creșă, depeșă, fașă, fișă, gogoașă, mănușă, nașă, nișă, pastișă, păpușă, planșă, revanșă, sacoșă, tranșă, tușă, ușă;

— băștinașă, bogătașă, chiriașă, copilașă, crucișă, drăgălașă, făptașă, fruntașă, galeșă, golașă, înaintașă, leneșă, nărăvașă, nevoiașă, pizmașă, poznașă, slujbașă, tovarășă, ucigașă, vrăjmașă;

— cărărușă, cățelușă, curelușă, mărgelușă, purcelușă, urechiușă;

— birjă, coajă, cîrjă, forjă, grijă, lojă, mreajă, plajă, schijă, strajă, șarjă, tijă, vrajă.

(b) Tipul (îngră/aș) *-a, -ă, -ăm, -ă, -înd, -ări*

— desfășa, înfășa, îngrășa, îngroșa.

(*c*) Tipul (afiș) (angaj) *-ează, -ăm, -ă, -înd, -ări*

— afișa, broșa, declanșa, defrișa, descătușa, detașa, furișa, îmbrățișa, încețoșa, încrucișa, înduioșa, înfățișa, înfricoșa, însetoșa, linșa, pastișa, reproșa, retușa, revanșa, ricoșa, tranșa, trișa;

— angaja, aranja, avantaja, corija, degaja, deranja, descuraja, dirija, erija, etaja, forja, încuraja, menaja, neglija, proteja, șantaja, șarja, voiaja.

(*d*) Tipul (greș) (coj) *-ește, -ească, -ea, -înd* (*-eală*, parțial)

— burduși, buși, căptuși, cerși, copleși, covîrși, depăși, deslusi, greși, ispăși, înroși, întovărăși, linguși, păși, prăbuși, prăși, pripăși, propăși, răvăși, săvîrși, sfîrși, teși, ticăloși, tuși;

— coji, îngriji, miji, mînji, necăji, obloji, prăji, rotunji, scoroji, sluji, strunji, tînji, vesteji, viteji, vrăji.

(*2*) **a, e, i** după *ș* și *j* în rădăcina cuvintelor

(*a*) Tipul (ș)*a*, (j)*a*

— așa, așază, deșartă, înșală, șa, șade, șapte, șarpe, șase;

— deja, jalbă, jale, jar, jaz, stejar.

(*b*) Tipul (ș)*e*, (j)*e*

— deșerta, înșela, ședea, șerpi, șes;

— jecmăni, jefui, jelanie, jeli, jelui, jeratic.

(*c*) Tipul (ș)*i*, (j)*i*

— mașină, șină, șir, șiret, șiroi, șiștar;

— jilav, jilț, jimblă, jind, jir, jivină.

(*3*) **ea/e**

(*a*) *Alternanțe în radical*

— ceafă, ceai, ceapă, ceară, cearnă, ceartă, ceas, ceașcă, ceată, ceață; încearcă;

— geam, geamă, geamăn, geamăt, geană, geantă;

— cheag, cheală, cheamă, lichea, tinichea;

— gheară, gheată, gheață, lighean, tejghea.

(*b*) Tipul (bloch)*-ez, -ează*, (catalogh)*-ez, -ează*

— bloca, brusca, escroca, franca, ipoteca, marca, masca, parca, placa, remorca, stoca, șoca;

— cataloga, deroga, dialoga, diftonga, droga, interoga, investiga, monologa, naviga, omologa.

(*c*) Tipul (împerech)*-ez, -ează, -ea* (vegh)*-ez, -ează, ea*

— împerechea, desperechea, îngenunchea, înmănunchea, întortochea, trunchea;

— veghea, priveghea, supraveghea.

(d) Tipul (adînc)-*esc*, -*ească*, -*ea*, (amăg)-*esc*, -*ească*, -*ea*

— adînci, buimăci, calici, dezmetici, domestici, ghici, îmbrînci, împletici, încîlci, încolăci, îndulci, luci, mijloci, munci, năuci, nenoroci, petici, poci, porunci, rătăci, sărăci, scotoci, străluci, suci, tălmăci, toci, zădărnici, zgîrci;

— amăgi, amurgi, ciomăgi, hodorogi, iobăgi, îndrăgi, întregi, lărgi, lungi, meşteşugi, milogi, mugi, pribegi, tăvălugi.

(e) Tipul (muche)+*a*, (leghe)+*a*

— buchea, măzărichea, muchea, perechea, potîrnichea, ridichea, strechea, urechea, vechea;

— leghea, veghea.

(4) **ia/ie**

(a) *Alternanţe în radical*

— amiază, băiat, biată, dezmiardă, fiarbă, fiare, măiastră, piară, piardă, piatră, piaţă, poiană, viaţă.

(b) Tipul (încu)-*ia*, -*ie*, -*iere*

— despuia, încheia, descheia, încovoia, încuia, mîngîia, muia, răzgîia, tăia.

(c) Tipul (înteme)-*iază*, -*iez*, -*ia*, -*ie*, -*ind*, -*iere*

— ambreia, ardeia, deraia, graseia, îmbăia, împăia, înapoia, încleia, îngreuia, înnoroia, întemeia, învăpăia, scînteia, tămîia, uleia.

(d) Tipul -*iască*/-*iește*[1]

— (*ă-i*) căi, cotrobăi, hăi, înăclăi, mucegăi, putregăi, trăi;

— (*e-i*) întrei, polei, slei;

— (*o-i*) altoi, boi, croi, foi, (se) îndoi, înnoi, răţoi, război, roi, spoi, voi;

— (*u-i*) alcătui, căpătui, chefui, cheltui, chibzui, dispreţui, făgădui, găzdui, intui, instrui, jefui, lecui, locui, năzui, obişnui, pietrui, povăţui, rîndui, sfătui, tencui, vărui, vieţui.

(e) Tipul -*ială*/*ieli*

— miorlăială, mormăială, mucegăială, răpăială, şovăială; poleială, sleială; bîjbîială, gîfîială, sîcîială; croială, foială, spoială; căpătuială, făgăduială, tencuială.

(5) **ie-**

— ieftin, iele, ienicer, ienupăr, iepure, ierarhie, ierbar, ieri, ierna, ieroglifă, ierta, ieruncă, iesle, ieşi, iezătură, iezuit.

(6) **e-**

— echer, echilibru, echipă, echivoc, eclipsă, economic, ecou, ecran, ecuator, ecuaţie, editură, educa, efect, eficace, egal, egiptean, egoism, elan, elastic, electric, elefant, elegie, element, elibera, elicopter, elimina, elipsă, elită, eliziune, elocvent, elogios, elveţian,

---

[1] Păstrează pe -*i* din tema infinitivului în tot cursul flexiunii.

email, emancipa, embrion, emfază, emigra, eminent, emisferă, emite, emotiv, empiric, enciclopedie, enclitic, energie, englez, enorm, entuziasm, enunța, epavă, epic, epicen, epidemie, epigraf, epigramă, epilog, episod, epitaf, epitet, epocă, epolet, epopee, eprubetă, erată, eră, ereditate, erete, eroare, erotic, erou, erudit, erupe, esență, est, eşalona, etaj, etapă, etern, etichetă, euforie, evada, evapora, eveniment, evident, evita, evoca, ezita.

(7) **oa/o**

(a) După consoane

— boală, coace, coadă, coajă, coală, coardă, coase, coate, coboară, cunoaşte, desfăşoară, despoaie, doare, doarme, împresoară, înnoadă, înoată, însoară, omoară, poartă, poate, roadă, roagă, scoate, soarbe, stoarce, şcoală, toacă, toarce.

(b) După pauză

— oacheş, oaie, oală, oameni, oară, oase, oaste (pronunțate de obicei [ua]);

— mioară, subsuoară, surioară, vioară (pronunțate de obicei [ua]);

— capricioasă, copioasă, elogioasă, gălăgioasă, glorioasă, grațioasă, ingenioasă, litigioasă, mînioasă, orgolioasă, preţioasă, radioasă, religioasă, serioasă, sfioasă, sperioasă, spongioasă, studioasă, vicioasă, victorioasă (pronunțate de obicei [uasă]);

— afectuoasă, aspectuoasă, defectuoasă, fastuoasă, fructuoasă, impetuoasă, maiestuoasă, respectuoasă, sinuoasă, somptuoasă, tumultuoasă, virtuoasă (pronunțate [uasă]).

(8) **oa** (fără alternanță)

(a) După consoane

— boare, doar, foarte, poală.

(b) După pauză

— oază; aşchioară, farfurioară, linioară, sălcioară, unghioară, (pronunțate de obicei [ua]).

(9) **e-a** *(e-ă, e-e, e-ea, e-î)*

— crea (*cre*-ez, -ează, -ăm, -at, -înd), agrea;

— alineat, boreal, cereale, ideal, impermeabil, leal, lineal, maleabil, marmorean, real.

(10) **e-e**

— alee, azalee, camee, cornee, diaree, epopee, fuzee, idee, lactee, logoree, melopee, moschee, odisee, onomatopee, orhidee, propilee, trahee, tranşee, uree;

— alizeu, apogeu, ateneu, cetaceu, clişeu, crustaceu, elizeu, ghişeu, instantaneu, jubileu, liceu, matineu, mausoleu, muzeu, nu-

cleu, planșeu, portmoneu, procedeu, rambleu, releu, sebaceu, traseu, turneu, violaceu *(la plural)*;

— reechilibra, reedita, reeduca, reeligibil, reevalua, reexamina, reexpedia, reexporta; neechilibrat, needitat, needucat etc.;

— feerie, feeric.

(11) **i-a** *(i-e, i-i)*

(a) Tipul (expedi)*-a, -ez, -ază, -em, -e, -ind, -ere*

— abrevia, acompania, afilia, anemia, aprecia, asedia, asfixia,-asocia, audia, avaria, calomnia, caria, căpia, concedia, concilia, contagia, contraria, copia, dactilografia, devia, disocia, domicilia, elogia, evidenția, expedia, expropria, fotografia, grația, incendia, iniția, inventaria, invidia, iradia, închiria, înfia, linia, oficia, omagia, paria, parodia, plagia, premia, radia, refugia, remania, remedia, replia, rezilia, scîlcia, spolia, studia, sublinia, telegrafia, tria, varia, vicia (rostite de obicei [iia, iie]).

(b) Tipul (întîrzi) *-a, -i, -e, -at, -ind, -ere*

— apropia, îmbia, împrăştia, înfuria, întîrzia, învia, mînia, mlădia, peria, sfîşia, speria, zgîria (pronunțate [iia, iie])[1].

(12) **i-e** (și **i-a**)

— (*-i* neaccentuat) albie, atenție, comisie, concepție, construcție, corabie, declarație, direcție, discuție, drojdie, educație, familie, funcție, industrie, inovație, instituție, istorie, linie, medie, opinie, organizație, perie, populație, prăpastie, primejdie, producție, protecție, relație, repartiție, revoluție, sabie, serie, situație, stație, victorie, zodie (pronunțate [iie] ; articulate hotărît: *i-a*, pronunțate [iia]);

— (*-i* accentuat) academie, agenție, bărbie, burghezie, chirie, cofetărie, datorie, domnie, farfurie, farmacie, fobie, gospodărie, hîrtie, librărie, melodie, mînie, ortoepie, ortografie, pălărie, poezie, prietenie, robie, vie; burlăcie, dibăcie, drăcie, fățărnicie, hărnicie, josnicie, mojicie, sălbăticie, sărăcie, silnicie, trăinicie, ucenicie, veşnicie, vrednicie, zădărnicie (rostite [iie] ; articulate hotărît: *i-a*, pronunțate [iia]);

— bisturie, chipie, fişie (pronunțate [iie]);

— grijulie, hazlie, kakie, liliachie, mlădie, reclamagie, sidefie etc. (pronunțate [iie]; articulat: *i-a*, pronunțate [iia]);

— scrie, scriem, scrieți (pronunțate [iie]).

---

[1] Unele au şi prezent slab: *îmbiez, înviez, mîniez, mlădiez, periez;* deci țin şi de tipul precedent.

(13) **-ie**

(a) Feminine (sg.)

— (*a-ie*) apăraie, baie, bătaie, claie, droaie, foaie, fumăraie, lețcaie, odaie, oaie, ploaie, văpaie . . . ;

— (*e-ie*) cheie, femeie, scînteie;

— (*î-ie*) lămîie, momîie, rîie, tămîie;

— (*o-ie*) voie, nevoie;

— (*u-ie*) cărăruie, cetățuie, duduie, frigăruie, gutuie, statuie, șuie.

(b) *Neutre* (pl.)

— straie, pîraie; altoaie, butoaie, șuvoaie; bordeie, crîmpeie, zmeie; brîie; cucuie, cuie.

(c) *Verbe* în (vocală +) *-i*[1]

— plescăie, sforăie, smiorcăie, șovăie, zornăie; hîrîie, mîrîie, pîrîie, rîcîie, sfîrîie, țîrîie; atribuie, bîiguie, constituie, instituie, închipuie, stăruie, trebuie.

(d) *ie* în corpul cuvintelor, fără alternanță

— baieră, caiet, scaiete, vaier, vaiet; băieș, lăieț, încăiera; creier, greiere, treiera; boier, oier, proiect; buiestru; cuier, fluier, șuier.

(14) **i-i**

— ființă, înființa, desființa, cuviință, necuviință, cuviincios, necuviincios, încuviința, știință, conștiință, conștiincios, conștiinciozitate, înștiința, neștiință; viitor;

— înmii, înmiise, înmiind, înmiit etc., prii, pustii, sfii;

— academiile, familiile, hîrtiile, istoriile, materiile, pîrtiile, rațiile, seriile, tăbăcăriile, viile . . .; cenușiile, mijlociile, pustiile, sașiile, zglobiile . . .;

— concediile, incendiile, latifundiile, mediile, sediile, studiile; craniile, domeniile, mileniile; elogiile, litigiile, naufragiile, omagiile, prestigiile, refugiile, stagiile, vestigiile.

(15) **o-a**

— coafa, coagula, coaliza, toaletă; coautor.

(16) **o-e**

— boem, goeletă, ortoepie, poem, poet, poezie;

— coechipier, coeficient, coercitiv, coerent, coeziune, coexista.

(17) **o-o**

— alcool, epizootie, oolitic, oosferă, zoologie, zootehnie etc.;

— coopera, cooperație, cooperativă, cooperator etc.; coopta, coordona.

---

[1] Păstrează pe *-i* din tema infinitivului în tot cursul conjugării. Unele au și prezent slab: *bîiguiește, șovăiește,* deci țin și de tipul de sub pct. (4 d).

(18) **u-a** *(u-ă, u-e, u-ea, u-î)*
Tipul (evacu)-*a*, -*ez*, -*ează*, -*ă*, -*at*, -*înd*
— accentua, aciua, atenua, dezavua, dilua, diminua, efectua, eşua, evacua, evalua, evolua, extenua, fluctua, insinua, perpetua, situa, statua, tatua.
(19) **u-ă**
— ambiguă, asiduă, continuă, ingenuă, perpetuă, superfluă.
(20) **u-e**
— afluent, desuet(udine), duel, duet, influent, menuet, siluetă, suedez; asidue, continue, ambigue, ingenue, perpetue, superflue.
(21) **u-o**
— afectuos, aspectuos, defectuos, fastuos, fructuos, impetuos, maiestuos, respectuos, sinuos, somptuos, tumultuos, virtuos.
(22) **u-u**
— ambiguu, asiduu, continuu, discontinuu, încontinuu, contiguu, ingenuu, perpetuu, reziduu, vacuum.
(23) **cc**
— accelerat, accent, accepta, acces, accesibil, accesoriu, accident, occident, succeda, succes, succesiv.
(24) **cv**
— acvariu, acvatic, acvilă, acvilin, adecvat, colocviu, consecvent, cvadrigenar, cvadruplu, cvartet, cvasiunanim, ecvestru, elocvent, frecvent, relicvă, secvenţă.
(25) **(e)sc**
— escadră, escadrilă, escadron, escalada, escală, escapadă, eschimos, eschiva, escorta, escroc.
(26) **(e)xc**
— excava, excedent, excela, excelent, excentric, excepta, excepţie, exces, excitaţie, exclama, exclude, exclusiv, excomunica, excreţie, excursie.
(27) **cs**
— catadicsi, cocs, cocsacîz, cocserie, cocsifica, fucsie, fucsină, îmbîcsi, micsandră, rucsac, sconcs, ticsi, vacs, văcsui, văcsuitor.
(28) **x** (=[gz])
— auxiliar, elixir, exact, exala, exalta, examen, exantematic, exarh, exaspera, executa, exemplu, exercita, exerciţiu, exersa, exil, exotic, exulta.
(29) **b+consoană surdă** (=[p])
— abces, absent, absidă, absolut, absolvi, absorbi, abstinent, abstract, absurd, abţine; obcină, obscur, observaţie, obsesie, obstacol, obstina, obstrucţie, obşte, obturator, obtuz, obţine; dedesubt; subchirurg, subpămîntean, subscrie, subsemnat, subsol, substrat, subtitlu, substantiv, substanţă, substitui, subtil, subţia, subţire; subchirurg, subpămîntean, subscrie, subsemnat, subsol, substrat, subtitlu.

(30) **Consoane surde înainte de sonore**

— aisberg, catgut, cnocdaun, glasbeton, glasvand, jurisdicție (cerute și de norma ortoepică);

— batjocori, botgros, eczemă (cu *t* și *c* pronunțați sonor, respectiv, [d] și [g]).

(31) **Pluralul unor substantive și adjective**

— **z-ji:** breji, cneji, grumaji, mieji, mofluji, obraji, treji, viteji.

— **z-zi:** bavarezi, berlinezi, chinezi, danezi, englezi, finlandezi, francezi, japonezi, malaiezi, obezi, olandezi, polonezi, portughezi, suedezi, vienezi.

— **x-cși:** complecși, convecși, ficși, ortodocși, perplecși, prolicși, reflecși.

— **-ință, -ințe:** adeverințe, biruințe, căințe, cerințe, conferințe, conștiințe, credințe, cunoștințe, cuviințe, dependințe, dorințe, făgăduințe, ființe, folosințe, îngăduințe, iscusințe, locuințe, năzuințe, nesăbuințe, obișnuințe, privințe, putințe, recunoștințe, referințe, sentințe, silințe, sîrguințe, stăruințe, suferințe, ședințe, științe, tendințe, trebuințe, ușurințe, voințe (și genitiv-dativ singular nearticulat hotărît; formele articulate hotărît: adeverinței, biruinței etc.).

— **(-giu), -gii, -giii:** barcagiu, cafegiu, camionagiu, cazangiu, cherestegiu, chiulangiu, damblagiu, hangiu, geamgiu, giuvaergiu, iaurgiu, lefegiu, lustragiu, mahalagiu, palavragiu, pastramagiu, pavagiu, pomanagiu, reclamagiu, sacagiu, scandalagiu, tinichigiu, țambalagiu, zarzavagiu, zurbagiu (pronunțate: nearticulat hotărît: [ği͡i]; articulat hotărît: [ğii]).

— **(-iu), -ii, -iii:** fiu, scatiu, vizitiu, zapciu (și copil); mijlociu, pustiu, sașiu, straniu, tîrziu, viu, zglobiu, arămiu, argintiu, auriu, cafeniu, castaniu, cărămiziu, cenușiu, liliachiu, măsliniu, nisipiu, pămîntiu, prăzuliu, roziu, rubiniu, ruginiu, siniliu, stacojiu, șofraniu, verziu, vinețiu, vișiniu; chefliu, durduliu, hazliu, grăsuliu, grijuliu, mierliu, tabietliu, zurliu (pronunțate nearticulat hotărît: [i͡i], articulat hotărît: [ii]).

— **(-iu), -ii, -iile:** dubiu; artificiu, beneficiu, capriciu, deliciu, edificiu, indiciu, oficiu, orificiu, ospiciu, prejudiciu, sacrificiu, serviciu, viciu; compendiu, concediu, incendiu, intermediu, latifundiu, mediu, prezidiu, sediu, stipendiu, studiu; colegiu, cortegiu, elogiu, litigiu, naufragiu, omagiu, orologiu, prestigiu, privilegiu, refugiu, sacrilegiu, solfegiu, stagiu, vestigiu; consiliu, detaliu, domiciliu, fotoliu, lințoliu, orgoliu, sigiliu; craniu, deceniu, domeniu, geniu, mileniu; principiu, exercițiu, spațiu (pronunțate: nearticulat hotărît [i͡i], articulat hotărît: [iile]).

— **(-i-e)-ii, -iile:** albie, atenție ... (cf. pct. 12; pronunțate: nearticulat hotărît [ii], articulat hotărît [iile]).

— **(-cons.+ru)-i, -ii**[1]: arbitru, băiețandru, cedru, cilindru, codru, copilandru, cumătru, cuscru, leandru, litru, maestru, maistru, membru, metru, ministru, monstru, mulatru, nisetru, psihiatru, scafandru, tigru, zimbru; acru, albastru, celebru, ecvestru, lugubru, macabru, măestru, mediocru, mîndru, negru, neutru, ocru, pedestru, sacru, sinistru, sobru, sumbru, tandru, terestru (pronunțate: nearticulat hotărît și articulat hotărît [i]).

(32) **Prefixe și sufixe**

— **(con-)** confrate, conlocui, conlucra, consătean, consens, consfătui, consfinți, consimți, constrînge, contopi, conviețui, convorbi; **(com-)** combate, compătimi, complăcea, compatriot, complini, compune; **(co-)** coasociat, coautor, coechipier, coexista, cointeresa, colateral, colocatar, comesean, coopera, coopta, coordona, copărtaș, coproprietar, coraport, corelativ, coreligionar, corupe;

— **(in-)** inacceptabil, inaccesibil, inactiv, inegalitate, inestetic, inevitabil, inoportun, inofensiv, inuman; incalculabil, incontestabil, indecent, independent, indirect, infidel, insolubil, intoleranță, invariabil, inviolabil; **(im-)** imbatabil, impar, imperfect, impersonal, impolitețe, imposibil, impropriu, imprudent; **(i-)** ilegal, ilimitat, ilogic, imaterial, imemorial, imobil, imoral, irațional, ireal, irealizabil, ireductibil, ireproșabil, ireversibil, irevocabil.

— **(în-)** înarma, înavuți, înăbuși, înăcri, încălca, încătușa, încheia ...; înnămoli, înnărăvit, înnăscut, înnebuni, înnegri, înnegura, înnemuri, înnobila, înnoda, înnoi, înnopta, înnora, înnoroi; **(îm-)** îmbăia, îmbărbăta, îmbătrîni, îmbelșuga, îmblăni ... împacheta, împăduri, împăia, împărtăși, împătri, împături ...

— **(des-)** descalifica, descăleca, descurca ...; **(dez-)** dezacord, dezamăgi, dezaproba, dezarticula, dezavantaja, dezaxa; dezechilibra, deziluzie, dezintegra, dezinteresa, dezintoxicat; dezobișnui, dezonora, dezordine, dezorganiza; dezumaniza, dezumfla, dezuni; dezbate, dezbobina, dezbrobodi, dezdoi; dezgheța, dezgoli, dezgropa, dezgusta; dezveli, dezvinovăți, dezvînui; — dezlega, dezlipi, dezlîna; dezmembra, dezminți, dezmiriști, dezmorți, deznaționaliza, deznădăjdui, deznoda; dezrădăcina, dezrobi; **(de-)** depopula, deposeda, deprecia, derula, declasa, decolora, deconecta, decongela, demachia, demilitariza, demobiliza, demonta (etimologic), dejuga, desăra, desărcina, deșela, dezice (înainte de *j, s, ș, z*).

— **(răs-)** răscoace, răscroi, răscruce, răscumpăra, răscunoscut, răsfăța, răsfira, răsfoi, răsfrînge, răspăr, răspica, răstălmăci, răstur-

[1] Mai rar, și *cons.+lu*: amplu, multiplu, triplu etc.

na; **(răz-)** răzbate, răzbubui, răzbunic, răzda, răzgîndi, răzjudeca, răznepot; **(ră-)** răscula, răsuci, răsufla, răsuna.

— **(-ărie)** anticar, berar, cărămidar, ceasornicar, cofetar, cojocar, curelar, dogar, fierar, lăcătuş, librar, măcelar, mezelar, olar, oţelar, plăpumar, sticlar, tăbăcar, tocilar; marochinărie, papetărie, rafinărie; **(-erie)** boiangerie, cazangerie, cocserie, distilerie, frizerie, lenjerie, lustragerie, mercerie, mesagerie, parfumerie, simigerie, tapiţerie, tinichigerie.

(33) **Cuvinte compuse**

(a) Cu elemente de compunere

— **(auto-)** autoadministrare, autoapărare, autobiografie, autocontrol, autocritică, autodeterminare, autodidact, autograf, autoimpunere, autoportret, autosugestie; autobază, autocamion, autogară, autorapid, autostradă, autoturism, autovehicul; **(biblio-)** bibliofil, bibliografie, biblioraft, bibliotecă; **(electro-)** electrocardiogramă, electrochimic, electrodinamic, electrogen, electromagnet, electromecanic, electrotehnic; **(foto-)** fotomontaj, fotoreportaj, fotoreporter, fotosinteză, fototelegrafie; **(helio-)** heliocentrism, heliogravură, helioterapie, heliotropism; **(hidro-)** hidroavion, hidrocarbură, hidrocentrală, hidrodinamică, hidroelectric; **(micro-)** microbiolog, microcosm, microfilm, microfon, microorganism, microradioscopie, microscop; **(pseudo-)** pseudonim, pseudopod, pseudoştiinţă; **(radio-)** radioactiv, radiodifuziune, radioemisiune, radiografie, radiojurnal, radiorecepţie, radiotransmisie; **(tele-)** telecomunicaţie, telegrafie, teleobiectiv, telescop, televiziune; **(termo-)** termocauter, termocentrală, termochimie, termostat; **(turbo-)** turbogenerator, turbopropulsor, turboreactor, turboreacţie.

(b) Substantive

— (1) bloc-turn etc. (§ 3.1.); Broşteni-Deal, Drăgăneşti-Vlaşca, Ianca-Sat, Ocna-Mureş, Piatra-Olt, Popeşti-Leordeni, Puchenii-Moşneni, Turnu-Măgurele; Ana-Maria, Chira-Chiralina, Tic-Pitic; (Irina) Răchiţeanu-Şirianu; Niculescu-Buzău, Popescu-Spineni, Rădulescu-Motru; Hagi-Tudose; Baba-Cloanţa; Statu-Palmă-Barbă-Cot; Mircea-vodă, Ali-paşa; Moş-ajun, Por-împărat; (2) calul-dracului etc. (§ 3.1.); Calea-Robilor, Gura-Humorului, Gura-Teghii, Valea-Sasului; dar şi: Insula Şerpilor, Piatra Craiului, Valea Prahovei; (3) ac-de-mare etc. (§ 3.1.); Baia-de-Aramă, Bolintinul-din-Vale, Curtea-de-Argeş; dar şi: Africa de Sud, America de Nord, Vietnamul de Nord; (4) apă-tare etc. (§ 3.1.); Baia-Mare, Hanul-Roşu, Rîmnicu-Sărat, Satu-Mare; dar şi Balta Albă, Lacul Sărat, Marea Neagră, Piatra Arsă, Ţara Românească; Mihai Viteazul, Mircea cel Bătrîn, Ştefan cel Mare; (5) bun-gust etc. (§ 3.1.); (6) dublu-decalitru etc. (§ 3.1.); (7) cască-gură etc. (§ 3.1); Sfarmă-Piatră, Srîmbă-Lemne;

(8) gură-cască etc. (§ 3.1.); (9) ducă-se-pe-pustii etc. (§ 3.1.); (10) Sîmbăta-de-Jos, Sîmbăta-de-Sus; (11) Albă-ca-Zăpada, Ușor-ca-Vîntul.

— (1) capelmaistru, concertmaistru, miazănoapte, miazăzi, pruncucidere; (2) untdelemn; (3) botgros, botroș, burtăverde; bunăstare, bunăvoință, dreptunghi, duraluminiu, pursînge, primăvară, Cîmpulung, Satulung; (4) binevoitor, clarvăzător, preaplin, răufăcător; (5) demîncare; Delavrancea; (6) deîmpărțit, deînmulțit, descăzut; (7) atotputință, atotștiință, atotștiutor; (8) binecuvîntare; (9) Agafiței, Amăriuței, Afloarei; (10) Vaideei; (11) Agerpres, Ascar, Aviasan, Centrofarm, Comaliment, Prodexport, Romarta.

(c) Adjective

— (1) alb-gălbui, albastru-azuriu, galben-auriu, roșu-portocaliu, gri-verde, violet-roșcat; acră-dulce, dulce-amar, sărat-amar, instructiv-educativ, materialist-dialectic, marxist-leninist, social-cultural, social-economic, mic-burghez; (dicționar) latin-român, francez-francez; (2) așa-numit, așa-zis, înainte-mergător, nou-apărut, nou-născut, propriu-zis; (3) sud-african, nord-american, vest-german (4) anglo-francez, franco-elvețian, româno-francez; fizico-matematică, politico-social, tehnico-organizatoric, tehnico-sanitar.

— (1) binecuvîntat, binecunoscut, binemeritat, binevenit; (2) cuminte; (3) nemaiauzit, nemaivăzut; (4) rozalb.

(d) Pronume

— domnia-sa, domnia-ta, domnia-voastră;

— (1) sieși; (2) însumi, însuți . . .; (3) ceea ce; (4) celălalt, cestălalt, același; (5) careva, ceva, cineva, cîteva; fiecare; oarecare . . ., oricare . . .; altcineva . . .; vreunul . . .

(e) Numerale

— (1) unsprezece, doisprezece . . .; (2) douăzeci, treizeci . . .; dar: douăzeci și unu etc.; (3) tustrei, cîteșipatru.

(f) Adverbe

— (1) deasupra, decît, demult, deplin, desigur, dinadins, dinafară, dinăuntru, dincoace, dindărăt, înadins, înapoi, întocmai, prejos, presus; deîndată, dimpotrivă, dimprejur, adeseori; dar: de-abia, de asemenea, dintr-adins, într-adins; (2) acasă, aseară, degrabă, departe, desearǎ, devale, devreme, îndată, pesemne; îndemînă, îndeobște; împrejur, îndeosebi; deloc, dar: pe urmă; (3) oarecum, oricum, oricînd, oricît, oriunde; cîndva, cumva, undeva; (4) iarăși, totuși, orișicînd, orișicît, orișiunde; (5) altcîndva, altcumva, altundeva; (6) altădată, alteori, altfel, uneori; (7) bunăoară, deseori, rareori; (8) numai, nicicînd, nicicum, nicidecît, nicidecum; cîteodată, niciodată, totodată; (9) laolaltă; (10) deunăzi, deocamdată, odată, odinioară, parcă, bineînțeles, împreună, totuna, totdeauna; dar: într-una, de ajuns (față de: îndeajuns).

(g) Prepoziții

— (1) despre, înspre; (2) deasupra, dedesubtul, dinaintea, dinapoia, dindărătul, împrejurul; dar: de către, de la, de pe, fără de, pe la, pe lîngă, pînă în, pînă la etc. și de-a (în locuțiuni).

(h) Conjuncții

— (1) așadar, deși; (2) căci; (3) deci, încît, întrucît; (4) deoarece; (5) fiindcă; dar: ca să, cum că etc.

(i) Interjecții

— (1) cinel-cinel, cioc-cioc, ham-ham, pîș-pîș, țîr-țîr; (2) haida-de, hei-rup, hodoronc-tronc, tic-tac, tura-vura.

(34) **Cuvinte străine** (neadaptate sau neadaptate integral)

— bleu (pron. *blö*), bleumarin, bluf (pron. *blöf*), calciovecchio, diesel (pron. *dizel*), foen (pron. *fön*), fortissimo, gauss, hertziene, intermezzo (pron. *intermețo*), joule (pron. *jul*), larghetto, lied (pron. *lid*), loess (pron. *lös*), mezzo-soprană (pron. *mețo-*), ohm (pron. *om*), pianissimo, pizzicato (pron. *pițicato*), scherzando (pron. *scherțando*), warrant (pron. *varant*), watt (pron. *vat*), wolfram (pron. *volfram*) etc.

(35) **Cuvinte dificile adaptate**

— despera, destructor, diform(itate), epuiza, fasciculă, gheizer, indestructibil, insera (dar: înfeuda, învederat), intreprid, isoglosă (dar: izobară), jongler, laitmotiv, lebervurșt, loial, luminescent, machior, peiorativ, pulover, trepied, vaselină.

(36) **Omofonii**

— altădată (=odinioară), altă dată (=în altă împrejurare); altfel (=altminteri), alt fel (=alt mod); decît (=mai bine așa decît altfel), de cît (de cît timp); demult (cînd?= . . .), de mult (de cînd?= . . .); deoparte (=izolat), de o parte (opus lui: de altă parte); întrucît (=deoarece), întru cît (=în măsura în care); numai (=doar), nu mai (nu mai termină); odată (=odinioară, cîndva), o dată (încă o dată);

— oarecare, oare care . . .?; oarecînd, oare cînd . . .?; oarecum, oare cum . . .? oareunde, oare unde . . .?; oricare, ori (=sau) care; orice, ori (=sau) ce; oricine, ori (=sau) cine; oricînd, ori (=sau) cînd etc.;

— ai (da), a-i (da); ați (pregăti), a-ți (pregăti); ca (șters), c-a (șters); cai (duce), c-ai (duce), c-a-i (duce); cal (vinde), c-a-l (vinde); cam (obosit), c-am (obosit); car (trage), c-ar (trage); căi (deschide), că-i (deschide); ceai (bea), ce-ai (bea); (în) cor (cînta), c-or (cînta); iar (cere), i-ar (cere); la (cules), l-a (cules); mai (prăfuit), m-ai (prăfuit); mii (cheltuiește), mi-i (cheltuiește); nai (admirat), n-ai (admirat);

noi (purta), n-oi (purta); nor (trece), n-or (trece); şal (lucra), ş-a-l (lucra); vii (găsiţi), vi-i (găsiţi); vor (spune), v-or (spune); etc.;[1]

— alegeţi (voi), alege-ţi (tu); aprindeţi (voi), aprinde-ţi (tu), ardeţi (voi), arde-ţi (tu); ascundeţi (voi), ascunde-ţi (tu), bateţi (voi), bate-ţi (tu); culegeţi (voi), culege-ţi (tu); cunoaşteţi (voi), cunoaşte-ţi (tu); etc. (la verbe de conjugarea a III-a respectiv, a VIII-a, a IX-a şi a X-a din clasificarea dată de Val. Guţu Romalo, 1968, 261 urm., 351—352).

3. Materialul de ortografie poate fi organizat sub formă de liste, de scheme sau tablouri şi de texte cu temă ortografică.

3.1. Listele pot conţine fapte ilustrînd o regulă generală sau fapte nominalizate de reguli particulare şi individuale. Compoziţia şi organizarea internă a unei liste depind de natura faptelor şi de intenţia pedagogică.

Modul cel mai simplu de a alcătui o listă este cel oferit de inventarul propus mai sus (§ 2.), care cuprinde în fiecare compartiment fapte reprezentative pentru o regulă, pentru un grup de reguli, pentru o situaţie ortografică aparte, organizate în succesiune alfabetică şi liniară. La rigoare, succesiunea poate fi alta, ordinea liniară poate deveni coloană, deci dispunere verticală. În listele date am folosit cuvinte izolate sau grupe de cuvinte în relaţie — să spunem, sintagme. E posibil sau necesar chiar — cînd contextul mai larg e hotărîtor — ca o listă să fie alcătuită din propoziţii mai lungi sau din fraze. Pe lîngă listele care cuprind fapte în conformitate cu

---

[1] Am propus numai cîteva cazuri, cu intenţia de a atrage atenţia asupra posibilităţii unor omofonii în vecinătăţi omonimice. Alte cazuri: al, a-l; cea, ce-a; cei, ce-i; cel, ce-l; ia, i-a; iau, i-au; sa, s-a; sau, s-au; săi, să-i; ţii, ţi-i; va, v-a; voi, v-oi etc. (LR, V, 1956, nr. 1, p. 70—72; VI, 1957, nr. 3. 56—57 şi nr. 4, 49; I. P. Necula, 1969). Totuşi a angaja în exerciţii opoziţii de acest gen, în care unul dintre termeni este pregnant marcat lexical, e primejdios pentru că face pe copil conştient de posibilitatea unor confuzii pe care altfel el nu le-ar fi gîndit şi nu le-ar fi făcut; de exemplu, din cazurile de mai sus: cai, c-ai, c-a-i; cal, c-a-l (c-al); car, c-ar; ceai, ce-ai, cor, c-or; nai, n-ai; nor, n-or; şal, ş-a-l (ş-al); sau altele: deal, de-al; dune, du-ne; laş, l-aş; laţi, l-aţi; mor, m-or; nea, ne-a; neam, ne-am; pun, p-un; sar, s-ar; tei, te-i; var, v-ar etc. O evidenţă a lor e necesară pentru prevenire (c-ar) şi pentru corectare (c-ar, car, în cazul cînd se confundă un fapt cu călălalt). De altfel, foarte multe dintre grafiile paralele de mai sus sînt omofonii «parţiale», care pot fi deosebite în rostire prin, respectiv, prezenţa şi lipsa accentului: *nór* vedeá, faţă de *n-or* vedeá; *cái* dúce, faţă de *c-ai* dúce etc. (cf. III E, § 2.2.2.).

o singură regulă sau cu un grup de reguli asociabile printr-o temă comună, putem întocmi liste de fapte contrastante, în scopul de a le diferenția prin confruntare sinoptică. Listele pot conține cazuri în concordanță cu pronunția literară, în divergență cu norma ortoepică sau cazuri în necontingență cu pronunția. De fiecare dată cuprinsul lor se poate referi la întregul domeniu al regulii sau al regulilor ori numai la o porțiune sau numai la porțiuni ale acestora. Ilustrăm posibilitățile mari prin cîteva exemple.[1]

(*1*) Reguli în concordanță cu pronunția literară

(*a*) Fapte în conformitate cu o singură regulă

ie (la inițială de silabă)

I			II
a-: baie . . . *e*-: cheie . . . *î*- : lămîie . . . *o*-: voie . . . *u*-: gutuie . . .	*a*-: pîraie . . . *e*-: bordeie . . . *î*- : brîie . . . *u*-: cuie . . .	*ă*-: șovăie . . . *î*- : mîrîie . . . *u*-: trebuie . . .	*a*-: caiet . . . *ă*-: încăiera . . . *e*-: creier . . . *o*-: proiect . . . *u*-: fluier . . .

ea/e după *ch, gh*

cheag/închega	muche/muchea	blochează/-chez	împerechează/-chez
chealā/chel	pereche/perechea	parchează/-chez	îngenunchează/-chez
. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
gheară/gheruță gheată/ghete	veghe/veghea leghe/leghea	dialoghează/-ghez naviguează/-ghez	veghează/-ghez
. . . .	. . . .	. . . .	

(*b*) Fapte ilustrînd mai multe reguli, asociabile

ă după *j* + flexiune fără și cu articol hotărît

coajă grijă lojă	coaja grija loja	coji griji loji	cojii grijii lojii
. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
cîrjă plajă schijă	cîrja plaja schija	cîrje plaje schije	cîrjei plajei schijei
. . . .	. . . .	. . . .	. . . .

[1] Închiderile în chenar, care ar putea sugera ideea unei realizări stereotipe, sub formă de «planșe», nu fac parte integrantă din material, ci sînt cerute de nevoia de a delimita tipografic materialul de text sau un material de altul.

ă după ș + flexiune fără și cu articol hotărît

cămașă mănușă păpușă . . . . . cireașă creșă planșă	cămașa mănușa păpușa . . . . . cireașa creșa planșa	cămăși mănuși păpuși . . . . . cireșe creșe planșe	cămășii mănușii păpușii . . . . . cireșei creșei planșei . . . . .

(c) Fapte contrastante

Diftong și hiat

(a)-ie baie	*a-e* aer . . . . .
(e)-ia poleială	*e-a* ideal . . . . .
întemeiat	creat . . . . .
(e)-ie femeie	*e-e* alee . . . . .
întemeiez	creez . . . . .
creier	feerie . . . . .
(o)-ie proiect	*o-e* poet . . . . .
(u)-ie gutuie	*u-e* duel . . . . .
instituie	perpetuez . . . . .

ii și i

ști	*cunoaște*
știință conștiință conștiincios conștiinciozitate neștiință înștiința	cunoștință necunoștință recunoștință încunoștința

exc- și esc-

excava(tor) excela	escadră escalada . . . . . .

n și nn

înainte înapoi îneca	înnăscut înnegura înnopta . . . . .

des- şi dez-

des- + *c* : descalifica . . . + *f* : desfiinţa . . . + *h*: deshidrata . . . + *p*: despăgubi . . . + *t* : destăinui . . . + *ţ* : desţeleni . . .	*dez-* + vocală: dezacord . . . + *b* : dezbate . . . + *d* : dezdăuna . . . + *g* : dezgoli . . . + *v* : dezvinovăţi . . . + *m*: dezminţi . . . + *n* : deznădăjdui . . . + *l* : dezlipi . . . + *r* : dezrobi . . .

(2) Reguli în divergenţă cu pronunţia literară

(*a*) Fapte în conformitate cu o singură regulă

-ii şi -iii

-iu (fiu) fii, fiii (arămiu) arămii, arămiii	*-giu* (barcagiu) barcagii, barcagiii (zurbagiu) zurbagii, zurbagiii . . . .

(*b*) Fapte în conformitate cu mai multe reguli care se referă la acelaşi fenomen

i-e şi i-a

albie / albia bărbie / bărbia	roşie / roşia vie / via	copiez, -em / copiază, -at apropie, -em / apropia	scrie, -em / scria pustieşte / pustia . . . .

(c) Fapte contrastante — unele în divergență cu pronunția, altele în concordanță cu ea

e-

-e (=ie în cuvinte vechi)	e- (=e în cuvinte noi)
— eu, el, ei, ele; — e, este, ești, eram, erai, erați, erau	— euforie, elev, elegant, est, estet, estetic, eră, erată, erou . . .

b, p

b (=p)	p
— abces, obcină; — absent, absolut, subsol . . . — obtuz, subteran, subtitlu . . . — abține, subțire . . .	— copcile; — capsă, vopsea, mops . . . — opta, optic, aptitudine . . . — opțiune, excepție . . .

(3) Reguli în necontingență cu pronunția

(a) Fapte în conformitate cu una sau cu mai multe reguli Substantive comune compuse scrise cu liniuță de unire (I—III)

I

bloc-turn cîine-lup concert-lecție copil-minune decret-lege mamă-soacră nord-est nord-vest pasăre-liră raid-anchetă redactor-șef sud-est sud-vest tată-socru	calul-dracului cerul-gurii condurii-doamnei floarea-soarelui gura-leului iarba-fiarelor laptele-cucului limba-soacrei roza-vînturilor scara-mîței sora-soarelui traista-ciobanului zîna-zorilor	ac-de-mare brînză-n-sticlă buhai-de-baltă cal-de-mare cap-de-cocoș cap-de-mort floare-de-leac iarbă-de-mare ochi-de-pisică poale-n-brîu porc-de-cîine viță-de-vie . . . .

II

apă-tare argint-viu baba-oarba coate-goale lemn-cîinesc mamă-mare mațe-fripte proces-verbal stat-major vorbă-lungă	bun-gust bun-simț bună-cuviință bună-credință liber-arbitru liber-cugetător liber-profesionist rea-credință rea-voință	dublu-decalitru dublu-decimetru prim-maistru prim-ministru prim-plan prim-secretar prim-vicepreședinte . . . .

III

cască-gură încurcă-lume linge-blide papă-lapte pierde-vară tîrîie-brîu vîntură-lume vîntură-țară zgîrie-brînză zgîrie-nori calcă-n-străchini	gură-cască soare-apune soare-răsare	ducă-se-pe-pustii nu-mă-uita nu-știu-ce ucigă-l-toaca vino-ncoace . . . . du-te-vino lasă-mă-să-te-las n-aude-na-vede uite-popa-nu-e-popa . . . .

(b) Fapte contrastante

Poligrafii

k și c, ch

kaliu	calic
kaki	cacao
kilogram	chilipir
. . . .	. . .

x și cs

ax	vacs
box	cocs
taxi	ticsi
. . .	. . .

î și â

mînă	român
amînă	românesc
rămînă	dacoromân
. . . .	. . . .

a-i	ai
Tu *ai* venit spre *a-i* vedea.	
a-l	*al*
Voi interveni spre *a-l* transporta pe *al* tău mai întîi.	
Ș.a.m.d.	

3.2. Schemele sau **tablourile** expun sistematic, stilizat și sinoptic conținutul unei reguli sau al mai multora ori o situație gramaticală de interes ortografic. Spre deosebire de liste, a căror rațiune de a fi stă în concentrarea și în densitatea faptelor coagulate de o temă ortografică, schemele (fără enunț) sau tablourile (cu enunțul regulii) vizează reliefarea structurii logice și lingvistice a regulii sau a fenomenului, a situației gramaticale implicate. Sugerăm cîteva posibilități de realizare.

Funcțiile ortografice ale liniuței de unire[1]

1. Separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite:

(a) două cuvinte:

| mi-a |* adus, | v(ă)-a |* adus, | i-l |* aduce; | de-o | zi, | s(ă)-o | văd;

(b) un cuvînt cu începutul vocalic al cuvîntului următor:

| mi-a | duce, | v(ă)-aș | teaptă, | de-a | colo, | să-(î)n | toarcă;

(c) un cuvînt cu sfîrșitul vocalic al cuvîntului precedent:

bi | ne-ai | venit, in | tră-(î)n | casă, to | tu-i | nou, toa | te-s | vechi;

(d) sfîrșitul vocalic al unui cuvînt polisilabic cu începutul vocalic al cuvîntului polisilabic următor:

floa | re-al | bastră, lu | mea-(î)n | treagă, în | tr(u)-a | colo*.

2. Separă cuvinte monosilabice neaccentuate enclitice de cuvîntul accentuat de care depind:

(a) cuvîntul accentuat e un imperativ sau un conjunctiv:

apără-|te|!** apărați-|vă|!** ducă-|se|, ducă-|i-se|;

(b) cuvîntul accentuat e un gerunziu:

ducîndu-|mă|,** aducîndu-|mi-le|,** aducîndu-|ne-o|**;

(c) cuvîntul accentuat e un verb principal la un timp sau mod compus:

aduna-|voi|, adunat-|am|, adunatu-|ne-am|, jelui-|m-aș|;

(d) cuvîntul accentuat e o prepoziție:

asupră-|ne|, împotrivă-|le|.

---

[1] La „cuvintele rostite împreună".

* Tipuri în care rostirea într-o silabă e obligatorie.

** Tipuri în care poziția enclitică e obligatorie.

Cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă

1. Pronume + :

(a) auxiliare cu început vocalic*: |mi-a| adus, |s-a| dus, |ne-ar| aduce;

(b) pronume neaccentuate*: |v-o| cer, |i-l| cer, |ți-i| cer, |și-l| duce;

(c) formele *e*, *i* (este), *s* (sînt): |ți-e| drag, |i-i| drag, |i-s| drag;

2. Forma e (este) + :

(a) articole cu început vocalic: |e-o| poveste, |e-al| tău;

(b) prepoziții cu început vocalic: |e-n| casă.

3. Prepoziții + :

(a) articole cu început vocalic: | pe-o | casă, | de-al | lui, | c-un | om;

(b) pronume neaccentuate*: pentru | a-l | numi, spre | a-i | oferi.

4. Conjuncții + :

(a) auxiliare cu început vocalic: | c-am | spus, | și-ai | spune;

(b) articole cu început vocalic: | și-o | casă, | c-ai | tăi;

(c) pronume neaccentuate: | și-l | văd, | c-o | văd, | s-o | văd, | de-i | văd;

(d) formele *i* (este), *s* (sînt): | că-i | bun, | și-i | bun, | că-s | buni;

(e) prepoziții cu început vocalic: | că-n | casă, | și-n | casă.

---

* Tipuri în care rostirea într-o silabă e obligatorie.

Pronumele de întărire

Masculin

(eu, mie, pe mine)	*însumi*	*însu* + *mi*	(într-*însul*)
(tu, ție, pe tine)	*însuți*	*însu* + *ți*	
(el, lui, pe el)	*însuși*	*însu* + *și*	
(noi, nouă, pe noi)	*înșine*	*înși* + *ne*	(într-*înșii*)
(voi, vouă, pe voi)	*înșivă*	*înși* + *vă*	
(ei, lor, pe ei)	*înșiși*	*înși* + *și*	

Feminin

(eu, mie, pe mine)	*însămi*		*mi*
(tu, ție, pe tine)	*însăți*	*însă* + *ți*	(într-*însa*)
(ea, ei, pe ea)	*însăși*		*și*
(noi, nouă, pe noi)	*însene*		*ne*
(voi, vouă, pe voi)	*însevă*	*înse* + *vă*	(într-*însele*)
(ele, lor, pe ele)	*înseși*		*și*

Genitiv-dativul feminin singular, articulat hotărît

1.

-(l)e:	(unei, multe) *case, stele, albe*
-i:	(unei, multe) *cărți** (1 sil.), *mari** (1 sil.)
-(l)e+i = -(l)ei:	*casei, stelei, albei*
-i+i = -ii:	*cărții*** (2 sil.), *marii*** (2 sil.)

2.

-i-e: (o) *hîrtie, roșie*; **-e:** (o) *sete****
-i-e+i=-iei: *hîrtiei, roșiei*; **-e+i=-ei:** *setei*

* Se rostesc cu *i* nesilabic scurt.
** Se rostesc de obicei cu *i* silabic.
*** Substantive în *-e*, fără plural.

3.3. Textul cu temă ortografică realizează concentrarea de obicei intenționată a unor fapte ilustrînd o regulă sau mai multe, înrudite. Iată un exemplu de text lucrat ad-hoc, a cărui temă e ușor de aflat (cf. și LR, V, 1956, nr. 1, 72; Gh. Goian, 1958, 77, 82—83; Gh. N. Dragomirescu, 1964, 47—48, 65; Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969 — cu rezervele menționate în III C, §§ 3.1 și 3.3).

Elevi buni

Cu mulți ani în urmă, doi săteni din Poienița aveau cîte o puzderie de copii. Într-o toamnă, sătenii aceștia dădură pe doi din-

tre fiii lor la gimnaziu, alături de copiii altor oameni din sat. Părinții voiau să facă din băieții lor țărani luminați. Copiii aveau de mers zilnic cinci kilometri pînă în comuna vecină, pentru că atunci erau gimnazii puține. Treceau prin codrii întinși ai Plopeanului și peste două albii de rîu. Munții parcă îi străjuiau...

Dar profesorii erau mulțumiți, pentru că amîndoi copiii aveau la studii medii mari. Oamenii din sat îi știau acum copii buni și își îndemnau fiii să se poarte ca băieții noștri. Iar părinții se bucurau de copiii lor și se gîndeau la anii viitori, la bucurii poate și mai mari (*după prof. Petre Cucu, Școala pedagogică din Buzău*).

---

4. Structura materialului de ortografie, modul de organizare a ansamblului de fapte variază chiar în interiorul aceleiași categorii. Deosebirile, mai mari sau mai mici, sînt urmarea punctelor de vedere diferite din care gîndim alcătuirea și destinația fiecărui material concret.

4.1. În general, materialul de ortografie *afirmă* regula și o pune în relief prin organizare sistematică și stilizată. Unui astfel de material îi spunem **pozitiv** (cf. toate exemplele de mai sus). Există și posibilitatea de a alcătui un material **negativ,** a cărui valoare nu e totdeauna recunoscută (III B, § 2.1.4.). Materialul negativ poate cuprinde ori numai fapte care contravin consecvent unei anumite reguli și în care elevul trebuie să intervină și să pună de acord grafiile cu regula, ori fapte paralele — unele conforme cu regula, altele contrazicînd regula, dintre care elevul trebuie să aleagă formele corecte. Iată cîte un exemplu din fiecare: primul e un text, al doilea — o listă:

Fătul meu, bun tovarăș *țiai* ales! De *tea* învățat cineva, bine *tia* priit, iară *deai făcuto* din capul tău, bun cap *a-i* avut. Mergi de acum tot înainte, că tu ești vrednic de împărat. *Nu m-ai* ține minte sfatul *ceți* dau:... (După I. Creangă, *Povestea lui Harap Alb*).

Sau / S-au dus zilele babei și nopțile vegherii (V. Alecsandri).

Cînd s-au / sau văzut, sau / s-au sculat cu mare bucurie, parcă nu erau

tot ei băieţii care sau/s-au bătut cu pumnii, de sau/s-au făcut de rîsul şi ocara celorlalţi (Cezar Petrescu).

Acum toate s-au/sau isprăvit. (Cezar Petrescu).

Împreună bat cărarea S-au/Sau citesc o carte.

(Apud I. P. Necula, 1969, 116—117).

4.2. Orice material trebuie să evoce regula, să vorbească despre conţinutul ei, prin urmare, într-un fel sau altul, să cuprindă o indicaţie pozitivă, ilustrări sau nominalizări, eventual o indicaţie de prevenire, motivarea regulii impuse şi excepţii. Primele sînt obligatorii, ultimele — posibile (I, § 3.3.2.). Materialul poate prezenta regula cu punctul de plecare în exemple sau în nominalizări ori cu punctul de plecare în indicaţia pozitivă.

4.2.1. Materialul care prezintă regula pornind de la concretizarea ei este **inductiv**. Indicaţia pozitivă poate apărea distinctă de concretizare, **explicită**. Caracter inductiv şi explicit au prin excelenţă tablourile. Propunem unul:

Pluralul cu articol hotărît al substantivelor masculine

1.

Nearticulat hotărît				*Articulat hotărît*	
(nişte, mulţi)	*eroi*	(2 sil.)	+*i* (toţi)	*eroii*	(3 sil.)
	elevi	(2 sil.)		*elevii*	(3 sil.)
	unchi	(1 sil.)		*unchii*	(2 sil.)
	maci	(1 sil.)		*macii*	(2 sil.)
	fagi	(1 sil.)		*fagii*	(2 sil.)
	fii	(1 sil.)		*fiii*	(2 sil.)
	copii	(2 sil.)		*copiii*	(3 sil.)

Regulă: Substantivele masculine, cu excepţia celor de mai jos, capătă la forma de nominativ-acuzativ plural articulată hotărît o silabă în plus în rostire şi un *i* în plus în scris.

2.

Nearticulat hotărît				*Articulat hotărît*	
(nişte, mulţi)	*codri*	(2 sil.)	+*i* (toţi)	*codrii*	(2 sil.)
	litri	(2 sil.)		*litrii*	(2 sil.)
	tigri	(2 sil.)		*tigrii*	(2 sil.)

Regulă: Substantivele masculine cu rădăcina în *r* precedat de consoană (*codr*-u) capătă la aceeaşi formă numai în scris un *i* în plus.

Într-un material inductiv, indicaţia pozitivă poate fi însă implicită, integrată în concretizare. O regulă generală poate fi sugerată de simpla organizare analitică şi expresivă a unor exemple. Acesta ar fi cazul, de pildă, al listei despre *ie* la început de silabă, dacă am folosi-o fără titlu (§ 3.1.). Regulile particulare se reconstituie mintal din perceperea ansamblului faptelor nominalizate şi din sugestiile modului de dispunere şi de structurare a faptelor. Aşa s-ar întîmpla cu alte liste propuse, dacă însă le-am folosi tot fără titlu: *ea/e* după *ch, gh; ii* şi *i* în derivatele de la *sti* şi, respectiv, *cunoaşte; n* şi *nn* etc. (§ 3.1.). Cînd cuprinde şi fapte individuale, care se refuză unei serieri chiar dacă se referă la aceeaşi realitate lingvistică, materialul prezintă tot atîtea reguli individuale. Din lista despre *b* înainte de consoane surde nu e posibil de reconstituit decît o regulă generală: prefixul *sub-* îşi păstrează unitatea grafică indiferent de calitatea surdă sau sonoră a consoanei iniţiale a cuvîntului de bază (cu cîteva excepţii: *subrat, supat*); în celelalte cuvinte *b* este etimologic şi reprezintă, pentru fiecare fapt, o regulă individuală. Titlul listei nu enunţă rezumat şi simbolic o regulă, ca în alte materiale asemănătoare (§ 3.1.).

Felul în care se realizează indicaţia pozitivă nu coincide totdeauna, în acelaşi material, cu modul în care se realizează motivarea grafiilor. În listele despre *des-* şi *dez-* despre *exc-* şi *esc-*, despre *n* şi *nn*, despre cazurile de poligrafii şi omofonii, sînt implicate atît indicaţia pozitivă, cît şi motivarea. Listele despre substantivele comune compuse scrise cu liniuţă au implicită numai indicaţia pozitivă; unitatea semantică, sintactică şi mai ales unitatea morfologică a substantivelor compuse inserate rămîn să fie explicate. Iar în schema structurii pronumelor de întărire şi în lista derivatelor de la *şti* şi *cunoaşte*, indicaţia pozitivă este implicită, cîtă vreme mo-

2.

Nearticulat hotărît					Articulat hotărît	
(nişte,	*codri*	(2 sil.)			*codrii*	(2 sil.)
mulţi)	*litri*	(2 sil.)	}	+*i* (toţi)	*litrii*	(2 sil.)
	tigri	(2 sil.)			*tigrii*	(2 sil.)

Regulă: Substantivele masculine cu rădăcina în *r* precedat de consoană (*codr*-u) capătă la aceeaşi formă numai în scris un *i* în plus.

Într-un material inductiv, indicaţia pozitivă poate fi însă **implicită**, integrată în concretizare. O regulă generală poate fi sugerată de simpla organizare analitică şi expresivă a unor exemple. Acesta ar fi cazul, de pildă, al listei despre *ie* la început de silabă, dacă am folosi-o fără titlu (§ 3.1.). Regulile particulare se reconstituie mintal din perceperea ansamblului faptelor nominalizate şi din sugestiile modului de dispunere şi de structurare a faptelor. Aşa s-ar întîmpla cu alte liste propuse, dacă însă le-am folosi tot fără titlu: *ea/e* după *ch, gh; ii* şi *i* în derivatele de la *sti* şi, respectiv, *cunoaşte; n* şi *nn* etc. (§ 3.1.). Cînd cuprinde şi fapte individuale, care se refuză unei serieri chiar dacă se referă la aceeaşi realitate lingvistică, materialul prezintă tot atîtea reguli individuale. Din lista despre *b* înainte de consoane surde nu e posibil de reconstituit decît o regulă generală: prefixul *sub-* îşi păstrează unitatea grafică indiferent de calitatea surdă sau sonoră a consoanei iniţiale a cuvîntului de bază (cu cîteva excepţii: *subrat, supat*); în celelalte cuvinte *b* este etimologic şi reprezintă, pentru fiecare fapt, o regulă individuală. Titlul listei nu enunţă rezumat şi simbolic o regulă, ca în alte materiale asemănătoare (§ 3.1.).

Felul în care se realizează indicaţia pozitivă nu coincide totdeauna, în acelaşi material, cu modul în care se realizează motivarea grafiilor. În listele despre *des-* şi *dez-* despre *exc-* şi *esc-*, despre *n* şi *nn*, despre cazurile de poligrafii şi omofonii, sînt implicate atît indicaţia pozitivă, cît şi motivarea. Listele despre substantivele comune compuse scrise cu liniuţă au implicită numai indicaţia pozitivă; unitatea semantică, sintactică şi mai ales unitatea morfologică a substantivelor compuse inserate rămîn să fie explicate. Iar în schema structurii pronumelor de întărire şi în lista derivatelor de la *şti* şi *cunoaşte*, indicaţia pozitivă este implicită, cîtă vreme mo-

tivarea apare explicit, chiar dacă e redusă la indici convenţionali (§§ 3.1., 3.2.).

Textele sînt un material inductiv implicit specific, în care regula sau regulile nu mai sînt stilizate, ci introduse în actul comunicării curente.

4.2.2. Materialul care prezintă regula începînd cu indicaţia pozitivă este **deductiv.** Prin natura însăşi a materialului, indicaţia, directiva, este aici totdeauna *explicită* — fie că e redată discursiv, fie că e redusă la indici convenţionali, adică simbolizată. În listele deductive titlul rezumă simbolic indicaţia: „*ie* (la iniţială de silabă)", „*ea/e* după *ch, gh*", „Diftong şi hiat: *(a)-ie, a-e* . . ." ş.a.m.d. (§ 3.1.). În acelaşi material caracterul deductiv şi inductiv, directiva explicită şi implicită pot coexista: listele despre *ă* după *j* sau *ş* enunţă rezumat numai un început de regulă, completarea fiind implicită şi trebuind să fie indusă din faptele care o implică: e vorba de *ă* în anumite desinenţe şi sufixe; la aceleaşi liste, regulile privitoare la formele cuvintelor în flexiune sînt tot implicite faptelor, din care trebuie induse (*grija*, nu *grijea; grijii*, nu *grijei* etc.); (§ 3.1.). O schemă deductivă presupune enunţarea explicită simbolizată — de exemplu, schema formării genitiv-dativului singular articulat la substantivele feminine; într-un tablou deductiv, regula apare cu enunţ propriu-zis — de exemplu, tabloul cu funcţiile ortografice ale liniuţei de unire (§ 3.2.).

Nu tot astfel stau lucrurile cu motivarea regulii. Aceasta poate fi cuprinsă în titlu, în directiva simbolizată sau nu: „*ea/e* după *ch, gh*", „*des-+c* etc., *dez+g* etc.", „cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă" (legate cu liniuţă pentru că sînt rostite într-o silabă); poate fi adăugată explicit la indicaţia simbolizată: *e-=ie* „în cuvinte vechi", *e-=e* „în cuvinte noi"; dar poate rămîne şi neexprimată: faptul că scriem *e* pentru *ie* şi *a* pentru *ia* în *chirie, chiria* etc. „conform tradiţiei grafice", că scriem *b* pentru *p* în *abces, absent* etc. „conform etimonului", iar în *subsol, subtitlu* etc. „păstrînd unitatea imaginii grafice a prefixului" nu apare din text şi nici nu poate fi indus la nivelul posibilităţilor unui elev mijlociu (§ 3.1.). De aceea, foarte des motivarea trebuie comunicată discursiv, în afara materialului.

4.3. Materialul capătă în procesul de învăţare a ortografiei **funcţii** variate, care ar putea fi grupate după cîteva criterii generale.

4.3.1. Unul dintre rolurile lui principale este de a supune observaţiei directe reguli sau situaţii de ortografie — fapte, fenomene şi legi ţinînd prin natura sau prin consecinţele lor de ortografie.

Orice tip de material poate fi folosit cu acest rol, pe care-l numim **intuitiv,** iar împrejurările care cer intuire de material sînt comunicarea unei reguli sau repetarea şi fixarea ei, iar — în anumite condiţii — şi formarea de deprinderi (§ 4.3.2.).

Ceea ce numim «exemple», din observarea şi analiza cărora, procedînd prin inducţie clasică, abstragem notele definitorii ale unei noţiuni sau caracteristicile de comportament fixate de o regulă, desprindem criterii de clasificare şi clasificăm în consecinţă, constituie material de intuit, structurat sub formă de listă sau de text. Cînd tabla îngăduie, scrierea definiţiei sau a regulii după exemple sau chiar înaintea lor include materialul iniţial, ca fapte de concretizare, într-un tablou inductiv sau deductiv. Aşa s-ar realiza, de exemplu, tabloul despre pluralul articulat hotărît al substantivelor masculine (§ 4.2.1.). Aceasta înseamnă că un material poate fi intuitiv ca punct de plecare în comunicarea unei reguli şi poate rămîne intuitiv după ce a fost realizat ca rezultat al procesului de comunicare. În situaţia din urmă, el oferă observaţiei, stilizat şi sinoptic, întregul conţinut al regulii, cu directiva şi cu concretizările necesare, sprijinind acţiunile imediate de fixare, sau poate servi, în altă lecţie, ca punct de plecare al unei discuţii de repetare şi de consolidare a regulii, după cum vom arăta mai departe. Un astfel de material se poate realiza însă şi prin stilizarea progresivă a faptelor cercetate, pînă la o schemă sau la o listă inductivă implicită. Pentru a fixa la nivel şcolar clasele de paradigme ale conjugării I, cu consecinţele lor ortografice, după parcurgerea flexiunii verbelor, pornim de obicei de la opunerea tipurilor *aduna* şi *lucra:*

adun	adun-ăm	lucr-ez	lucr-ăm
adun-i	adun-aţi	lucr-ezi	lucr-aţi
adun-ă	adun-ă	lucr-ează	lucr-ează

ş.a.m.d.

Din toată paradigma verbului *lucra* reţinem formele de interes ortografic şi întocmim o listă de verbe cu acelaşi comportament morfologic: *dicta, exploata, inspecta, opera, urma, crea, situa,* din care, iarăşi, nu păstrăm decît pe ultimele două, singurele fapte de ortografie. Deci *crea* şi *situa* se scriu cu radicalul *cre-*, respectiv *situ-*, la care se adaugă flectivele tipului *lucra.* Prima parte a materialului inductiv şi implicit ar putea arăta astfel:

(1) *lucr-* / (cre-) / (situ-) { -ez, -ezi, -ează / -ăm, -aţi / -ă / -at / -înd

Procedînd la fel, opunem tipul *sublinia* tipului *crea* și, încadrîndu-l într-o listă sumară *(asedia, copia, închiria, paria)*, integrăm cazurile de specie în regulile cunoscute (scrierea cu *a* și *e* la început de silabă, după *i*, în neconcordanță cu pronunția) și fixăm formele de interes ortografic în a doua parte a materialului, care relevă hiatul grafic *(i-a, i-e)*:

(2) *sublini-* (copi-) (închiri-) {
-ez, -ezi, -ază
-em, -ați
-e
-at
-ind.

În ultima fază, stabilim identitatea paradigmatică în realizarea sonoră și opoziția ortografică dintre tipul *sublinia* și tipul *întemeia* (cu seria: *îmbăia, înapoia, scînteia, uleia*) și conchidem rezumativ, ca mai înainte, cu ceea ce pune în relief noile grafii. Această a treia parte a materialului am putea-o numerota (2 b), după ce vom fi modificat numerotarea părții precedente, (2 a), sugerînd astfel identitatea de pronunție și diferența de ortografie (Val. Guțu Romalo, 1968, 161, 162, 165, 166, 168):

(2 b) *înteme-* (îmbă-) (înapo-) {
-iez, -iezi, -iază
-iem, -iați
-ie
-iat
-ind.

Claselor de verbe de mai sus, cu radicalul terminat în vocală, le opunem la fel verbele de tipul *apropia* (cu seria: *împrăștia, înfuria, întîrzia, peria, sfîșia, speria, zgîria*), ale căror flective semnificative sînt, corespunzător:

(3) *apropi-* {
-i, -i, -e
-em, -ați
-e
-at
-ind
} ca ale tipului *sublinia*.

O recapitulare de cunoștințe teoretice care au implicații ortografice poate folosi o listă, o schemă sau un tablou ori chiar mai multe materiale de acest gen, după împrejurări. De la clasa a V-a în sus, de exemplu, ar fi indicat să introducem în lecția sau în lecțiile de încheiere la capitolul despre substantiv momente distincte consacrate ortografiei, în care am reveni asupra scrierii cu

-i, *-ii* și *-iii*, asupra scrierii substantivelor compuse și a întrebuințării majusculei la substantivele proprii — în funcție de programă. Nu *repetarea* regulilor în sine ar interesa în astfel de situații, ci faptul de a *înțelege rațional* logica internă a regulii, motivația ei, aspectul ei funcțional și modul ei de acțiune. O regulă memorată, reprodusă ori și ilustrată fidel și prompt poate reprezenta numai o propoziție sau o frază învățată pe de rost, și nu o schemă de operație mintală, cum ar fi necesar să devină. Fără să atribuim materialului de ortografie puteri neobișnuite, putem totuși afirma, întemeindu-ne pe experiență, că folosirea lui ponderată și inteligentă duce mai repede și mai sigur la înțelegerea amintită și la formarea schemei operaționale corespunzătoare, decît chestionarul rememorator și analiza gramaticală.

Modul concret de întrebuințare a materialului intuitiv în asemenea împrejurări e variat — după natura materialului, după natura regulii, după clasă etc., despre acest lucru urmînd să vorbim și mai departe. Dar din variantele posibile se poate desprinde totuși un principiu de conduită generală: materialul supus observației ar trebui să fie perceput ca un tot clădit pe o idee fundamentală, în interiorul căruia părțile se află în raport de subsumare față de ideea integratoare și în relații de asemănare sau de contrast (de diferențiere) una față de alta. Un exemplu este necesar. Presupunem că avem scrisă pe tablă schema de mai jos (din care ar lipsi însă mențiunile privitoare la existența sau la lipsa articolului enclitic):

Forme scrise cu -i, -ii și -iii la substantive și adjective

-i	(niște) *elevi buni*	Nearticulate hotărît
	(niște) *codri negri*	
	(niște) *uși mari*	
	(unei) *uși mari*	
-ii	(toți) *elevii*, (toți) *bunii* elevi	Articulate hotărît
	(toți) *codrii*, (toți) *negrii* codri	
	ușii (acesteia), *marii* (uși)	
	(niște) *fii zglobii*	Nearticulate hotărît
	(niște) *spații pustii*	
	(niște) *hîrtii cenușii*	
	(unei) *hîrtii cenușii*	
-iii	(toți) *fiii*, (toți) *zglobiii* (fii)	Articulate hotărît

Schema urmează să fie explorată, investigată în sensul înțelegerii raționale despre care am vorbit. Expunem mersul posibil al discuției: (1) Explicarea titlului. Schema se referă la unul, doi și trei *i* în poziție *finală* și la prezența lor *în scris.* (2) Părțile ei mari. Deosebim trei cadre dispuse orizontal, cu fapte care concretizează existența unui singur *i*, a doi *i* și a trei *i* în poziție finală la substantive și adjective. (3) Conținutul general al fiecărui cadru. Faptele care concretizează sînt substantive și adjective, precedate sau urmate de cîte un cuvînt între paranteze, al căror rol e diferit: unele cer substantive (adjective) nearticulate enclitic *(niște, unei),* altele — substantive (adjective) articulate enclitic *(toți, aceșteia).* (4) Definirea categoriei specifice a grupurilor cuprinse în acoladele cu săgeți orizontale. (a) În cadrul |-i|, toate formele sînt cerute de *niște* sau *unei,* fiind, ca atare, nearticulate hotărît (concluzia se scrie în prelungirea săgeții); deci substantivele și adjectivele cu un *i* la finală nu sînt niciodată articulate hotărît. (b) În cadrul |-ii| se deosebesc două grupe: în prima, substantivele singure și adjectivele urmate de substantive sînt cerute de *toți* sau substantivul e urmat de *acesteia,* iar adjectivul de substantivul nearticulat hotărît[1]: deci toate cuvintele din prima grupă, scrise cu *ii* în poziție finală, sînt determinate hotărît, articulate enclitic — concluzie care se scrie în continuarea săgeții corespunzătoare; a doua grupă contrastează cu prima, are toate formele cerute de *niște* sau *unei,* deci sînt nearticulate enclitic — concluzie care se scrie în dreptul săgeții. (c) În cadrul |-iii| sînt cuprinse numai forme cerute de *toți;* deci substantivele și adjectivele scrise cu *iii* în poziție finală sînt totdeauna determinate hotărît, articulate enclitic — concluzie care se consemnează în continuarea săgeții[2]. (5) Criteriile după care sînt grupate cuvintele de acoladele mici din dreapta, subordonate acoladelor mari cu săgeți orizontale. (a) În cadrul |-i|, două acolade leagă cîte două grupe de fapte: substantive de genul masculin însoțite de adjective, la forma de plural nearticulat enclitic și de două

---

[1] După cum se știe, adjectivul care precede substantivul determinat și care nu mai are alți determinanți înaintea lui preia articolul substantivului.

[2] S-ar putea verifica analiza înlocuind operatorii sintagmatici *niște* și *toți* prin, respectiv, *acești* și *aceștia:* (acești) *elevi buni, elevii* (aceștia) *buni* etc. sau pe *niște* cu *mulți, multe* (nici unul singur sau una singură, nici toți sau toate, adică nici mulțimea întreagă, exprimată de forma articulată hotărît): (mulți) *elevi buni.*

ori aceeași pereche formată dintr-un substantiv de genul feminin însoțit de adjectiv, o dată cu forma de plural nearticulat enclitic, a doua oară cu forma omonimă de genitiv-dativ singular nearticulat enclitic. (b) În cadrul | -ii |, săgețile din stînga arată că prima parte reia cadrul precedent, însă cu formele modificate, articulate enclitic: primele două rînduri de fapte concretizează nominativ-acuzativul plural articulat enclitic al unor substantive și adjective masculine, iar rîndul al treilea — genitiv-dativul singular articulat enclitic al unor substantive și adjective feminine. Dar de ce schema folosește două substantive și două adjective masculine, și nu cîte unul singur, cum procedează la feminin? Răspunsul îl dă compararea formelor nearticulate cu cele articulate enclitic. Formele *uși* (1 sil.), *mari* (1 sil.) capătă prin articulare cîte o silabă în plus: *ușii* (2 sil.), *marii* (2 sil.). La fel se petrec lucrurile cu *elevi* (2 sil.), față de *elevii* (3 sil.) și cu *buni* (1 sil.) față de *bunii* (2 sil.). Așadar, în toate aceste cazuri, *-ii* din scris notează existența unei silabe în plus în rostire față de formele în *-i*, deoarece acest *-i*, nesilabic la forma nearticulată enclitic (*uși, mari, elevi, buni*), devine silabic la forma articulată enclitic. Dar în *codrii* (2 sil.) față de *codri* (2 sil.), *negrii* (2 sil.) față de *negri* (2 sil.), modificarea de mai sus nu se produce: cuvintele au același număr de silabe la forma articulată enclitic și la cea nearticulată enclitic, pentru că *-i* din *codri*, *negri* (nearticulat enclitic) este silabic. În concluzie, schema folosește două substantive și două adjective masculine, deoarece există două *tipuri* de realizare a categoriei articulat hotărît la clasele de cuvinte în cauză: unele — masa — care capătă prin articulare o silabă în plus, datorită transformării amintite; altele — cazul limitat al substantivelor și adjectivelor cu rădăcina terminată în *r* (sau *l*) precedat de consoană — care nu-și schimbă compoziția silabică. Grupul următor de fapte din același cadru — toate exprimînd pluralul nearticulat enclitic — deosebește formele după gen, iar la feminin, și după caz și număr. Toate au cîteva însușiri comune: — au rădăcina în *-i*: *fi-u, zglobi-u, spați-u, pusti-u, hîrti-e, pusti-e*, pronunțate [hîrti-i̯e, pusti-i̯e]; — au al doilea *-i* nesilabic semivocalic; — transformă acest *i* în vocală, silabică, la forma articulată enclitic. Comparînd modul de pronunțare a celor doi *i* grafici cu poziție finală, constatăm că *-ii* se pronunță [i] la cuvintele din primul grup și [ii] la cuvintele din al doilea grup. În concluzie, *-ii* reprezintă în scris două categorii de fapte: forma de plural articulată enclitic a unor substantive și adjective, la care *-ii* se pronunță [i] sau forma nearticulată enclitic, de plural ori și de genitiv-dativ singular a

substantivelor feminine și neutre și a adjectivelor cu rădăcina în *-i*, la care *-ii* se pronunță [ii]). (c) Cadrul | -iii |, după cum arată săgeata din stînga, reia substantivul de genul masculin cu adjectivul lui, din cadrul precedent, adaptîndu-le forma la noua situație. Deci *iii* în poziție finală apare la substantivele și adjectivele masculine cu rădăcina în *-i* cînd sînt articulate enclitic. Observăm două lucruri opuse: tipul *fiu zglobiu* are o poziție izolată în clasa masculinelor, deoarece diferențierea din scris *-i/-ii*, reprezentînd opoziția nearticulat enclitic — articulat enclitic la toate celelalte, se realizează ca *-ii/-iii* la masculinele cu rădăcina în *-i*; în același timp însă, tipul *fiu zglobiu* se încadrează în tipul *elev bun*, deoarece forma lui articulată enclitic capătă o silabă în plus față de forma nearticulată: *fii* (1 sil.) și *fiii* (2 sil.), *zglobii* (2 sil.) și *zglobiii* (3 sil.).

După o astfel de discuție, care e menită, după cum am spus, să ducă nu la memorarea analizelor, asocierilor și diferențierilor cu care vom fi operat, ci la înțelegerea funcțională a grafiilor, materialul de concretizare poate fi șters. Schema păstrează numai termenii directivelor, în parte simbolizați, în parte exprimați direct (nu se șterg deci operatorii dintre paranteze). Acum putem exersa citirea în alb a schemei. Elevii care o fac, evident mai simplu decît am procedat mai sus, completează spațiile rămase libere cu concretizări corespunzătoare și motivează formele propuse; de exemplu: (niște, mulți) *ani fericiți*, substantiv și adjectiv la plural: (a) nearticulate hotărît, pentru că sînt cerute de *niște (mulți)*; (b) terminate în *-i* nesilabic, pentru că sînt masculine nearticulate enclitic care nu au rădăcina nici în *-i*, nici în *r* precedat de consoană; (niște, mulți) *maiștri aspri*, substantiv și adjectiv la plural: (a) nearticulate hotărît, pentru că sînt însoțite de *niște (mulți)*; (b) terminate în *-i* silabic, pentru că sînt masculine nearticulate enclitic care au rădăcina terminată în *r* precedat de consoană ș.a.m.d. Dar, odată cu această exersare am schimbat funcția materialului sau, mai bine zis, am adăugat funcției lui intuitive, originare, alta, despre care urmează să vorbim.

4.3.2. Materialul de ortografie capătă caracter **aplicativ** cînd e folosit în exerciții pentru consolidarea unor reguli și pentru formarea de deprinderi. În noua lui funcție el poate avea destinație *generală* sau numai *specială*, limitată la împrejurări specifice locului, copiilor cu care lucrăm, unui grup de copii rezistenți la deprinderi ortografice etc. Aproape nici un exercițiu de ortografie nu se poate dispensa de un anume material — cel puțin lingvistic — și orice gen de material poate căpăta caracter aplicativ, adap-

tîndu-se, evident, sarcinii exercițiului (III B—F, exceptînd exemplificările și compunerile libere, amîndouă tipurile, fără reper).

4.3.3. Regula de ortografie este o *informație*, adică un semnal material capabil să modifice comportamentul celui ce-l recepționează. Ca orice informație, regula de ortografie are un *sens*, indicațiile de conduită grafică pentru o situație dată, și un *suport*, o formă realizată discursiv prin limbaj articulat. Cînd suportul firesc al unei reguli generale (enunțul discursiv) este înlocuit cu altul, construit din elementele unui cod convențional (o schemă), am putea vorbi de **modelul** regulii respective. Prin urmare, materialul de ortografie poate realiza modelarea unei reguli. Acest lucru a rezultat și din ceea ce s-a spus mai înainte: materialele propuse care au ca temă o regulă generală și care nu cuprind enunțul discursiv al regulii sînt modele grafice, schematice ale regulii.

O regulă poate avea mai multe suporturi (cel puțin unul discursiv și unul grafic, schematic). În școală nu e suficient să ne rezumăm totdeauna la un singur suport, iar suporturile diferite pentru aceeași regulă se concep și se folosesc în funcție de regulă și de împrejurări. Există posibilitatea de a modela diferit aceeași regulă. Modelul scrierii prefixului *des-/dez-* înainte de consoane ar putea fi și acesta: *des-*+*c*alifica, *f*iința, *h*idrata, *p*ăgubi, *t*ăinui, (în)*ț*eleni; *dez-*+*a*cord, *b*ate *d*ăuna, *g*oli, (în)*v*inui, *m*inți, *n*ădăjdui, *l*ipi, *r*obi. După cum s-a văzut, putem considera schema *niște, mulți, multe* + substantiv și schema *toți, toate* + substantiv ca modele sintagmatice ale categoriei, respectiv, nearticulat hotărît și articulat hotărît la pluralul substantivelor. Ca atare, schemele (niște, mulți) *elevi, codri, fii* — (toți) *elevii, codrii, fiii* sînt modele ale reprezentării grafice a celor două categorii gramaticale, pentru substantivele masculine. Aceleași realități *grafice* pot fi modelate însă și astfel: *(acești)* elevi, codri, fii — elevii, codrii, fiii *(aceștia);* deci *acești* + substantiv (tip 1 — *elev*, tip 2 — *codru*, tip 3 — *fiu*) și substantiv (tip 1 — *elev* etc.) + *aceștia* constituie alte modele sintagmatice ale scrierii cu *-i, -ii* și *-iii* la pluralul substantivelor masculine. Și exemplele se pot înmulți. Modelul ne îngăduie adeseori să transferăm un comportament descoperit la o categorie de fapte, altei categorii. De exemplu, modelul *niște, mulți* + substantiv tip 1 etc. și *toți* + substantiv tip 1 etc. poate fi transpus la adjective: (niște, mulți) *buni, aspri, zurbagii* elevi, (toți) *bunii, asprii, zurbagiii* elevi; sau modelul *în+p, b>îm-* va fi normal utilizat în situația *con-+p, b>com-;* modelul *des-+ . . .* și *dez-+ . . .* va fi valorificat în scrierea prefixelor *răs-* și *răz-*; modelul *i-ie* (pron.)>*i-e* (grafic) sau *i-ia* (pron.)>*i-a* (grafic), descoperit la

substantive *(pălărie — pălăria)*, va fi transferat la adjective *(roșie, roșia)* și la verbe *(apropie, apropia; scrie, scria)* ș.a.m.d.

În alt sens, conceptul de model are accepțiunea de **model de limbă** («pattern»), cu care e folosit în exercițiile structurale (III F, § 1.1.).

4.3.4. Materialul de ortografie poate fi folosit și ca **test**, ca probă de verificare a achizițiilor și a posibilităților de achiziție a ortografiei. Cu această funcție el este descris în V, §§ 5.1. și 5.2.

B. CONDIȚII DE ÎNTOCMIRE ȘI DE ÎNTREBUINȚARE

(§§) **1.** Condiții de întocmire. **1.1.** Cerințe de concepție. **1.2.** Cerințe de realizare materială. **2.** Condiții de întrebuințare. **2.1.** Sensurile acțiunii cu materialul de ortografie. **2.2.** Condiționarea fundamentală a eficacității materialului de ortografie.

1. Am dat materialului de ortografie înțelesul principal de mijloc de predare, de instrument de lucru pus în serviciul însușirii faptelor pe care le reprezintă. Condițiile **întocmirii** lui eficace pot fi desprinse în mare măsură din exemplele de mai sus. Cîteva indicații directe sînt totuși utile.

1.1. Primele cerințe de **concepție** sînt de natură lingvistică: materialul trebuie să folosească fapte de concretizare în acord cu sistemul și cu norma limbii literare actuale și să reflecte fidel regula sau regulile la care se referă. Din punct de vedere psihologic, materialul se cere adaptat la posibilitățile de vîrstă ale copiilor, iar, în organizarea ansamblului de fapte care-l constituie, variațiile nesemnificative trebuie nivelate, notele neesențiale trebuie îndepărtate din cîmpul perceptiv, fenomenul trebuind să fie prezentat pur, stilizat (Al. Roșca, 1961, 4 urm.); abuzul de artificii grafice — de dislocări, de sublinieri, de jocuri de culori, de variații de literă etc. — împinge materialul dincolo de zona de interes a ortografiei. Din punct de vedere pedagogic, materialul trebuie să dea regulii mai mult relief decît o poate face un enunț discursiv, trebuie adaptat la funcția pe care i-o atribuim și trebuie folosit în împrejurările și cu rosturile care-l fac în mod real necesar.

1.2. A întocmi un material de ortografie nu înseamnă totdeauna a-l *confecționa*. Elaborarea lui respinge improvizațiile, cere dimpotrivă pregătire atentă, fără a fi necesar ca aceasta să se materializeze în forme epatante. Nu luăm deci în considerare celălalt

scop al materialului de ortografie, acela de decor pentru lecțiile inspectate sau pentru «cabinetele metodice». Un material confecționat care să fie descifrabil din toate colțurile clasei este adeseori util, dar nu în estetica planșei multicolore stau virtuțile pedagogice ale acestui instrument indispensabil. Materialul de ortografie este mult mai mult decît un mijloc vizual pur și simplu; funcțiile lui nu se rezumă la a fixa grafii corecte în memoria celui ce-l privește; îl realizăm efectiv adeseori în ritmul de desfășurare a unei lecții sau ca rezultat al unei astfel de desfășurări și îl întrebuințăm ca parte integrantă a celor mai multe exerciții; chiar atunci cînd avem nevoie de un material intuitiv, o tablă curată și încăpătoare, o cretă albă și un scris citeț și ordonat sînt suficiente pentru a-l realiza și a-i îngădui să-și exercite funcția.

2. Despre modul de **folosire** a materialului de ortografie am vorbit, inevitabil, și în capitolul în care l-am descris. Vor fi rezultat din paginile anterioare două idei pe care le subliniem acum: materialul de ortografie își justifică necesitatea printr-o întrebuințare nu unidirecțională, ci multidirecțională, iar eficacitatea lui, condiționată în primul rînd de felul în care este alcătuit, structurat, depinde în ultimă instanță de ceea ce știe să facă din el profesorul. Un material de instruire nu poate fi evaluat independent de profesorul care-l folosește și de elevul care-l învață. Ideea unui material «garantat» pentru orice profesor și pentru orice elev este nu numai greșită, ci și dăunătoare. Profesorul poate crea succesul sau insuccesul unui material prin concepția lui despre posibilitățile instructive și funcțiile pedagogice ale materialului și, derivat, prin procedeele sale didactice (J. S. Bruner, 1970/b, 190).

2.1. Școala e înclinată să dea materialului de ortografie mai ales — dacă nu exclusiv — o funcție intuitivă și să gîndească intuirea în felul în care o concepeau Comenius sau Pestalozzi. Se consideră astfel că e suficient ca elevul să intre în contact direct cu faptele, să le perceapă vizual de repetate ori, pentru ca imaginea lor corectă să se constituie și să se fixeze deplin în mintea lui. De aici, și creditul mare acordat planșelor expuse la vedere. Un elev pasiv, deschis cunoașterii prin simplul contact nemijlocit cu faptele și un material activ prin el însuși, prin simpla lui acțiune directă asupra simțurilor caracterizează acest fel de a gîndi.

De bună seamă, perceperea repetată a unui cuvînt sprijină fixarea lui în mintea copilului, și nu numai în prima vîrstă șco-

lară. Dar, cel puțin un timp, lucrurile se petrec altfel decît cum se crede în genere. Copilul din primele clase, de exemplu, citește mai mult sau mai puțin curgător un text cu cuvinte familiare, pentru că le percepe global. Cînd întîlnește un cuvînt nou, el este nevoit, pentru a-l percepe, să se oprească, să analizeze cuvîntul — să-și restrîngă cîmpul vizual pînă la literă, să restabilească relațiile dintre literă și sunet, apoi să-l reconstituie prin sinteză — să grupeze sunetele în silabe, silabele în întreg și să raporteze fiecare grupare sonoră la reprezentarea ei grafică. Reîntîlnind cuvîntul după puțin timp, copilul nu-l percepe de obicei nici de data aceasta global, ci tot analitic-sintetic, procesul fiind însă, eventual, scurtat: el nu mai simte nevoia să meargă pînă la sunet-literă, ci doar pînă la silabă. Procesul se scurtează oricum treptat, prin repetarea lui. Ceea ce înseamnă că la fixarea imaginii unui cuvînt copilul ajunge ca urmare a unei percepții active repetate, ca urmare a unei explorări repetate a structurii sonore și grafice a cuvîntului respectiv.

Percepția funcționează exclusiv în prezența obiectului și prin intermediul unui cîmp senzorial. Ea implică și efectele influenței directe a acestui cîmp, dar și activități perceptive de explorare a obiectului, o anume motricitate (J. Piaget, B. Inhelder, 1963/a, 67, 75). Ca atare, o percepție autentică nu se realizează prin simplul efect de cîmp senzorial; e nevoie pentru aceasta ca obiectul să fie cuprins într-o activitate cognitivă, prin care copilul să-l exploreze, să-l analizeze fin (Al. Roșca, 1967/a, 110—111). În procesul de comunicare, trebuie să dirijăm noi percepția copilului prin cuvînt, să sincronizăm efectele de cîmp senzorial cu explorarea dirijată de cuvîntul nostru (Al. Roșca, 1961, 10; 1967/a, 111, 112). În procesul exersării, elevul explorează singur materialul. El trebuie să observe, să compare, să asocieze sau să diferențieze faptele, să descopere semnificația grupării sau a grupărilor și relațiile dintre eventualele compartimente, să ajungă, prin material, să descopere și să înțeleagă logica internă a regulii, motivația ei, aspectul ei funcțional și modul ei de acțiune (§ 4.3.1.).

Materialul trebuie să fixeze în mintea copilului și *imaginea* grafiilor corecte cu suportul lor în regulă. Imaginea funcționează în absența obiectului, fără să fie însă o simplă prelungire a percepției lui, adică o percepție reziduală. Imaginea se formează ca rezultat al unui proces de reconstrucție activă a mișcărilor perceptive, ea este o reproducere interiorizată a acestora (J. Piaget, B. Inhelder, 1963/a, 67, 76). Prin urmare, activitățile perceptive sînt la fel de necesare pentru înțelegerea despre care vorbeam mai

sus, ca şi pentru posibilitatea de a evoca în mod corespunzător faptele dintr-un material, în raport cu factorii care impun grafia lor.

Nici achiziţia de imagini, nici aceasta şi cunoaşterea regulii nu sînt suficiente pentru însuşirea unor fapte de ortografie; în anumite împrejurări e necesară şi constituirea unor operaţii mintale. Operaţia mintală este o acţiune interiorizată, devenită act de gîndire prin mecanismul interiorizării unei acţiuni externe, materiale (IV B, § 2.2.4.). În cazul nostru, acţiunea externă constă în operarea cu notele definitorii ale unei noţiuni de limbă, cu caracteristicile unui fapt de ortografie, operare care se realizează prin şi odată cu relatarea ei verbală, în limbaj exterior. Percepţia dirijată a schemei din § 4.3.1., cu toată activitatea perceptivă intensă şi minuţioasă pe care am descris-o şi care are drept rezultat înţelegerea funcţională a grafiilor şi constituirea unor imagini grafice în mintea copilului, nu poate şi să fixeze regulile respective în scheme de operaţii mintale. Pentru a face posibil acest lucru a trebuit să dăm materialului în cauză altă funcţie, operaţională, aplicativă. Important în noua folosire a schemei e nu atît completarea spaţiilor rămase libere, cît acţiunea externă, relatarea verbală prin care copilul motivează integrarea faptului propus în categoria pentru care l-a propus. Dacă pentru tipul (nişte) *elevi buni* a propus (nişte) *ani fericiţi,* el trebuie să continue cu acţiunea verbalizată: „e vorba de un substantiv şi un adjectiv la plural care: (a) nu sînt articulate hotărît, pentru că sînt cerute de *nişte;* (b) sînt terminate în *i* nesilabic, pentru că sînt masculine fără articol enclitic care nu au rădăcina nici în *i,* nici în *r* precedat de consoană". Prin repetarea acestei acţiuni verbalizate la (nişte) *oameni curajoşi,* (nişte) *prieteni devotaţi,* (nişte) *scriitori talentaţi* etc., acţiunea exterioară se transferă treptat în limbaj interior, devine un act intelectual, un raţionament prescurtat, stilizat, o schemă de acţiune care, ulterior, va servi copilului să sesizeze nemijlocit condiţia grafică a unor cuvinte asemănătoare şi să rezolve mintal pe un drum scurtat ortografia lor.

În concluzie, rostul materialului de ortografie nu se reduce la formarea unor copii figurative ale anumitor realităţi grafice. Însuşirea ortografiei cu ajutorul materialului ca mijloc de instruire constă totdeauna în procese operaţionale, în cadrul cărora elevul acţionează asupra materialului transformînd realitatea în acţiune, sesizînd mecanismele acestei transformări şi asimilînd faptele din material la sisteme de operaţii (J. Piaget, 1972, 65). Într-o măsură

importantă, învățarea ortografiei derivă din acțiune în sensul „asimilării realului la coordonările necesare și generale ale acțiunii“ (*Ibid.*, 28).

2.2. Am ținut să scoatem în relief o idee conducătoare în întrebuințarea materialului de ortografie: ineficacitatea folosirii lui statice — indiferent de funcția pe care i-o atribuim sau de împrejurarea concretă în care apelăm la sprijinul lui. „Nu se reține bine decît ceea ce este organizat atît pe plan motor, cît și pe plan verbal. Participarea activă a elevului la această organizare constituie un factor esențial al învățării“ (P. Fraisse, 1970, 64). „Dezvoltarea internă a copilului, achiziționarea de cunoștințe temeinice, de deprinderi utile, reprezintă totdeauna rezultatul unui efort personal de prelucrare, de reconstrucție activă“ (E. Fischbein, 1969, 30). Materialul de ortografie trebuie integrat în acest efort continuu de prelucrare și de reconstrucție activă.



III. Despre exercițiu

A. PRELIMINARII

(§§) **1.** Problema metodelor în pedagogia ortografiei. **2.** Exercițiul și practica spontană a scrierii. **3.** Modalități de efectuare a exercițiilor.

1. Alegerea și folosirea metodelor depind de concepția despre procesul de predare-învățare a ortografiei.

Prestigiul gramaticii în școală a dus la convingerea că învățarea ortografiei este dependentă direct și necesar de cunoașterea teoriei gramaticale. Regulile de ortografie, s-a spus reluîndu-se o opinie veche și răspîndită, „concretizează definițiile în aplicările lor practice“ (A. Tucicov Bogdan, P. Stoleru Constantinescu, 1962, 5—6); prin urmare, ele nu pot fi comunicate decît derivîndu-le „din determinările fenomenului cuprins în definiție“ (*Ibid.*, 7) și nu pot fi învățate decît odată cu și prin descrierea fenomenelor gramaticale din care derivă. Ca atare, deprinderea gramaticală și deprinderea ortografică „urmează același drum“ (I. Berca, M. El. Ionescu Miciora, 1969, 269), deprinderea ortografică fiind numai un „model“ de deprindere gramaticală (D. N. Bogoiavlenski[1], apud Gh. Zapan, P. Popescu-Neveanu, 1963, 539).

Experiența practică a dovedit însă prea des și contrariul, iar reacțiile au apărut spontan, situîndu-se de obicei la polul opus: ortografia — s-a spus — se poate însuși în întregime fără reguli și fără gramatică: „ochii, urechile, mîinile și coardele vocale trebuie să fie căile prin care ortografia va intra în deprinderile elevilor“

---

[1] D. N. Bogoiavlenski, *Psihologhiia usvoeniia orfografii*, Izd-vo APN, RSFSR, Moscova, 1957.

(P. I. Papadopol, 1930, 92; cf. şi, foarte aproape, M. Biciulescu, 1965, 346 şi passim).

Fiecare dintre aceste căi impune, firesc, alte tehnici de învăţare a ortografiei, altă alegere a metodelor şi altă funcţie atribuită lor.

Factorii angajaţi în procesul de formare a deprinderilor ortografice sînt mulţi şi variaţi. Cunoaşterea sistemului ortografic şi a sistemului limbii, educaţia percepţiei limbajului, educaţia auzului şi a pronunţiei, educaţia atenţiei, memoria vizuală, memoria motorie şi activitatea gîndirii sînt puse la contribuţie global sau în parte, cu pondere mai mare sau mai mică, după fapte şi după raportul dintre fapte şi posibilităţile intelectuale ale copiilor. Punctul de plecare al celor mai multe deprinderi ortografice, raportul cantitativ şi calitativ dintre limba vorbită de copii şi limba standard, nu este niciodată acelaşi nici chiar la aceeaşi vîrstă. Cunoaşterea însăşi a sistemului limbii şi a mecanismelor ei de funcţionare variază, ca modalitate, de la un stadiu de vîrstă la altul. Există mai multe tipuri de reguli de ortografie (generale, particulare, individuale), fiecare fixîndu-se în deprinderi în mod diferit. În consecinţă, procesul de predare-învăţare a ortografiei este nu unidirecţionat, general, ci foarte variat. El nu se poate înscrie pe nici una dintre direcţiile contrare de mai sus, pentru că le presupune pe amîndouă. Nici metodele nu mai pot fi aceleaşi pentru orice fapt, pentru orice împrejurare. Totul vorbeşte în învăţarea ortografiei pentru diversificarea metodelor şi pentru adaptarea lor la situaţie, la regulă şi la raportul dintre regulă şi dezvoltarea psihică a elevilor.

Admiţînd ideea aceasta, se poate rămîne totuşi în limite neîncăpătoare. Există posibilităţi de diversificare şi de adaptare la împrejurări a metodelor verbale receptive — explicaţia, demonstraţia, analiza gramaticală etc. Dar învăţarea ortografiei nu se poate dispensa de metode active. Exerciţiul însuşi devine ineficace dacă nu e gîndit ca formă suplă de învăţare efectiv activă.

Am considerat că problema metodelor în comunicarea regulilor de ortografie poate fi prezentată practic, în raport cu lecţia, care le hotărăşte alegerea, ordonarea şi dozarea (IV A şi B). Exerciţiului însă, dată fiind importanţa lui în învăţarea ortografiei, i-am consacrat un capitol special.

2. O regulă se fixează şi intră în deprindere pe două căi corelate: prin exerciţiu şi prin practica spontană a scrierii.

Exerciţiul este o formă de antrenament sistematic, organizat. În învăţarea ortografiei, el realizează repetarea unor factori con-

stanți în condițiile varierii altora. Primii sînt scopul acțiunii (deprinderea de format) și componentele ei fundamentale (stimulul, regula, și reacția, conformarea în scris la regulă, care implică uneori și activitatea gîndirii, componenta centrală). Ultimii sînt împrejurările acțiunii, contextul variat pentru aceeași regulă, natura variată a operațiilor cu aceeași regulă etc. Exersarea duce la interiorizarea acțiunii și la automatizarea reacției. Cînd în componentele acțiunii intră cu rol semnificativ activitatea gîndirii, prin repetare acțiunea se interiorizează, se comprimă și se stilizează: cel ce scrie după deprindere *i-a* (văzut) nu reface întregul proces de gîndire care motivează ortografia faptului (așa cum a procedat în cursul exersării), ci actualizează numai acele date care-i evocă modelul, individualitatea celor două cuvinte rostite într-o silabă. Automatizare înseamnă uneori, în învățarea ortografiei, păstrarea unor fapte, cu titlu de disponibilitate, în memoria vizuală, auditivă și motorie: „*el* și *ea* sînt *elevi*".

Drumul de la regulă la deprindere, trecînd prin exercițiu, variază după regulă și după raportul dintre regulă și posibilitățile psihice ale copiilor (IV A). Este sigur însă că ceea ce ne permite să scriem corect nu sînt regulile, cunoștințele ca atare, ci posibilitatea de a le mobiliza imediat și instinctiv: ortografia trebuie să fie nu numai cunoscută, ci și disponibilă. Exercițiul contribuie la crearea acestei disponibilități (P. Burney, 1959, 61).

O regulă se consolidează și intră în deprindere, în al doilea rînd, prin antrenament liber, prin repetarea principiului sau a faptelor de ortografie în **practica spontană** a scrierii[1]. Pentru ca această cale să aibă efect, e necesar să nu scape total acțiunii noastre pedagogice. Mult timp în școală trebuie să punem pe copil, atît cît se poate, în situația de a scrie numai ce știe, ce va fi exersat, să-i dăm libertatea de a se informa ori de cîte ori este nesigur și în orice fel crede el de cuviință — în primul rînd întrebîndu-ne pe noi[2] — și să controlăm regulat tot ce scrie. Fără a-i forța libera alegere a mijloacelor de exprimare în asemenea împrejurări, avem totuși datoria de a-l învăța să lucreze prin el însuși cînd are ceva de comunicat în scris și de a-l determina să învețe să lucreze prin

---

[1] În unele împrejurări, prin scris, prin memorare directă etc. pătrund în deprinderi fapte de ortografie fără ca regula corespunzătoare să fie cunoscută (IV A, § 1.1.).

[2] S-a spus în acest sens că trebuie să dăm copiilor măcar aceleași șanse de a realiza o comunicare scrisă convenabilă, pe care ni le oferim nouă înșine — cînd ne îngăduim timp de reflectare, consultarea unei gramatici, a unui dicționar etc. (J. Repusseau, 1968, 65).

el însuşi. Consultarea unei gramatici, a unui dicționar (a unui «vocabular ortografic şi ortoepic» care ar fi necesar, diferenţiat după clasă, în fiecare manual de limba română) ar trebui să rămînă copilului în obişnuinţă, pentru ca aşa să procedeze cînd, devenit adult, va avea de scris un raport oficial sau o scrisoare intimă (G. Lombardy, 1964, 115; V, § 5.3.3.2.).

3. Tipurile de exerciţii se diferenţiază după forma şi conţinutul acţiunii cu faptele de ortografie. Natura şi operaţiile specifice ale fiecăruia sînt descrise în continuare (B—F).

Exerciţiile pot fi efectuate: (a) mai mult sau mai puţin colectiv, prin dirijare frontală permanentă; (b) prin activitate independentă, în grupuri sau individuală.

Prima modalitate caracterizează practica obişnuită (IV C, § 3.1.). Activitatea independentă în grup, încă puţin folosită, ar putea compensa în unele împrejurări scăderile dirijării frontale permanente (pentru informare în completarea datelor de mai jos: C. Narly, 1943, 65—84; K. M. Evans, 1967; Al. Roşca, 1967/c; V. Iliescu, 1969; L. Ţopa, 1971; I. Orghidan, 1971; *Puncte de sprijin*, 1971, 20—21; *Perfecţionarea metodelor de predare*, 1971, 211 urm.; cf. IV B, § 2.2.2. şi IV C, § 3.2.). Rezolvarea în grup este indicată mai ales pentru exerciţiile ale căror soluţii se obţin prin activitatea gîndirii (V, § 5.3.3.2.) şi care, prin natura operaţiilor, nu cer o activitate personalizată.

Cînd grupurile sînt omogene, exerciţiul este unitar. În grupurile eterogene (să presupunem, elevi grupaţi în funcţie de vîrsta ortografică reală, cf. V, § 5.1.), exerciţiile se diferenţiază ca dificultate măcar după conţinutul sarcinilor, dar scopul rămîne acelaşi. De exemplu:

(a) Prima categorie (eventual, un grup)

— Material: bunăvoie, bunăstare, bunăvoinţă, untdelemn, botgros; bună-cuviinţă, rea-credinţă, rea-voinţă, bun-gust, viţă-de-vie, argint-viu. Sarcini: 1. Explicaţi şi demonstraţi de ce primele cuvinte compuse se scriu sudate, iar celelalte — cu liniuţă de unire. 2. Daţi pentru fiecare tip cîte încă cinci exemple (tot substantive). 3. Formaţi propoziţii cu acestea.

(b) A doua categorie (eventual, trei grupuri)

— Material: acelaşi. Sarcini: 1. Aceeaşi, cu indicaţia suplimentară: Pentru aceasta, e necesar să stabiliţi legătura dintre scrierea substantivelor compuse date şi existenţa sau lipsa unităţii lor morfologice, pe care s-o demonstraţi. 2. Daţi cîte două exemple de substantive compuse din fiecare tip. 3. Alcătuiţi cu acestea propoziţii.

(c) A treia categorie (eventual, două grupuri)

— Material: acelaşi. Sarcini: 1. Aceeaşi ca în (b), la care se adaugă: Trebuie să faceţi următoarele operaţii, pe rînd: — Articulaţi cu articol hotărît fiecare substantiv. — Treceţi fiecare substantiv la forma de genitiv-dativ articulat hotărît. — Explicaţi ce aţi observat în urma acestor transformări. — Apropiaţi aceste constatări de modul în care sînt scrise substantivele şi daţi explicaţia cerută la începutul exerciţiului. 2. Găsiţi cîte încă două exemple de substantive compuse din fiecare tip.

(d) A patra categorie (eventual, un grup)

— Material: bună-credinţă, rea-credinţă; bunăvoinţă, rea-voinţă; untdelemn, viţă-de-vie. Sarcini: 1. Aveţi şase substantive compuse, primele din adjectiv+substantiv, ultimele din substantiv +prepoziţie+substantiv. Deşi alcătuite, respectiv, asemănător, ele se scriu totuşi diferit. Trebuie să explicaţi de ce. Pentru aceasta, faceţi următoarele operaţii, pe rînd: (ca mai sus). 2. Vi se dau şi următoarele substantive: bunăstare, botgros, bună-cuviinţă, bun-gust, argint-viu. Spuneţi dintr-o dată de ce unele se scriu ca un singur cuvînt, sudate şi de ce altele se scriu cu liniuţă de unire.

Activitatea din grup poate să fie organizată sau nu. De pildă, fiecare elev din grup lucrează întîi singur, soluţiile individuale sînt confruntate şi discutate în grup şi se elaborează astfel soluţia definitivă, care reprezintă răspunsul grupului ca unitate. Sau se lucrează dintru început laolaltă, eventual sub conducerea unuia dintre componenţi.

Lucrul în grup nu este de obicei complet liber. Intervenţia profesorului este recomandabilă, însă sub o formă discretă, plină de tact şi de măsură.

Evaluarea rezultatelor aparţine iniţial clasei întregi. Cînd toate grupurile au rezolvat acelaşi exerciţiu şi cînd soluţiile nu sînt toate identice, măcar ca motivare etc., se stimulează lupta de opinii între grupuri — mai ales dacă exerciţiul a conţinut o situaţie-problemă. Cînd grupurile eterogene au rezolvat exerciţii diferite, într-un fel sau altul, fiecare grup comunică datele exerciţiului şi rezolvarea, care este supusă întăririi de către întreaga clasă. Se începe cu grupul sau cu grupurile din categoria ultimă, faţă de care trebuie să se manifeste, şi din partea clasei, şi din partea profesorului, o atitudine plină de grijă pentru demnitatea membrilor grupului. În general, nimeni nu trebuie să se simtă stingherit pentru că face parte dintr-un grup, şi nu din altul, iar de exerciţiile pe grupuri eterogene nu trebuie să se abuzeze. În cazul exemplului dat, creşterea treptată a dificultăţii sarcinilor şi scurtarea treptată a drumului către soluţii, care deosebesc, de la ultimul grup la

primul, exercițiul cu același obiect și cu același scop, ar trebui nu să creeze situații de jenă, ci să fie interpretate ca evoluție a proceselor de gîndire care au loc în învățarea faptelor respective: de la analiza directă a comportamentului morfologic al unor fapte contrastante, la sesizarea nemijlocită a unității lor morfologice sau a lipsei lor de unitate morfologică și de la raportarea deliberată a rezultatului analizei la reprezentarea ortografică a faptelor, pînă la sesizarea nemijlocită a raportului dintre faptul de limbă și reprezentarea lui grafică. Întărirea finală aparține profesorului.

Rezolvarea independentă individuală implică exerciții unitare sau diferențiate (cînd rezolvarea poate deveni personalizată). Se lucrează eventual direct pe foile policopiate și difuzate. Sprijinul profesorului este posibil sau, în unele împrejurări, recomandabil — cel puțin pentru elevii cu greutăți în învățarea ortografiei. Întărirea rezultatelor se realizează ca mai sus.

În timpul activității independente, se poate îngădui sau nu consultarea manualului, a maculatorului, a unui dicționar etc. Pare firesc să începem exercițiile cu un scop anumit prin a cere consultarea materialelor ajutătoare și să le interzicem treptat (întîi manualul, apoi notițele etc.). În același cadru, exercițiul poate fi folosit cu caracter de competiție, de întrecere (între grupuri, între elevi). Criteriile de întrecere sînt numărul de puncte obținute sau și timpul de rezolvare. E necesar să existe deci o regulă de joc și un arbitru corect (V, § 5.3.3.2.). Folosit cu inteligență, exercițiul poate deveni astfel deosebit de emulativ. Ori de cîte ori educatorii au reușit să dea aspect de joc inițierii în ortografie, s-a observat că elevii au manifestat interes sau chiar pasiune pentru o ocupație reputată ca o corvoadă (J. Piaget, 1972, 138)[1].

---

[1] „Înainte de toate, ea [=materia] nu trebuie să fie prezentată ca avînd un caracter normativ, ca un exercițiu despre felul cum ar *trebui* să se scrie sau să se spună anumite lucruri. Mai mult decît atît, ea trebuie disociată de gramatica tradițională, cîtă a avut prilejul să cunoască pînă atunci copilul. Nu e nimic mai descurajant decît să vezi un copil mînuind clasele formale ca pe niște tradiționale «părți de vorbire», «recunoscînd» o categorie de cuvinte ca «substantive» și, întrebat ce înțelege prin substantiv, repetînd papagalicește că «substantivul este o persoană, un loc sau un lucru». Nu interesează aici dacă greșește sau nu, ci că e tot atît de departe de problemele studiate cît ar fi cel care ar încerca să explice durerea provocată de asasinarea unui președinte al S.U.A. citind capitolul din constituție privitor la diviziunea puterilor" (J. S. Bruner, 1970/b, 93—94). Pentru folosirea jocului ca formă de învățare, cf. și *Puncte de sprijin*, 1971, 19—20.

B. EXERCIŢIILE DE LIMBĂ TRADIŢIONALE

(§§) **1.** Exerciţiile de interpretare a unui material dat. **1.1.** Analiza gramaticală. **1.2.** Exerciţiul de grupare. **1.3.** Exerciţiul de motivare. **1.4.** Exerciţiul de diferenţiere. **1.5.** Exerciţiul de investigaţie ortografică. **2.** Exerciţiile de intervenţie într-un material dat. **2.1.** Exerciţiul de modificare. **2.1.1.** Exerciţiul de modificare a formei sau a situaţiei ortografice a unui cuvînt. **2.1.2.** Exerciţiul de modificare a alcătuirii unui enunţ — prin extensiune, restrîngere, schimbarea calităţii sau a topicii. **2.1.3.** Exerciţiul de modificare prin înlocuirea unui cuvînt cu altul. **2.1.4.** Exerciţiul de restaurare a unui material negativ. **2.2.** Exerciţiul de completare. **3.** Exerciţiul de exemplificare. **3.1.** Exerciţiul de exemplificare liberă. **3.2.** Exerciţiul de exemplificare după repere date. **3.2.1.** Exerciţiul de construire a unui enunţ după cuvinte date. **3.2.2.** Exerciţiul de exemplificare prin asociere cu un reper dat. **3.2.3.** Exerciţiul de exemplificare prin analogie cu un model dat. **4.** Compunerile cu temă de ortografie.

1. Exerciţiul tradiţional de **interpretare a unui material dat** are caracter aplicativ limitat la operaţii cu noţiuni de limbă. Astfel gîndit, el devine posibil din momentul în care copilul capătă cunoştinţe teoretice despre limba maternă, iar adaptarea lui la nivelul de cunoaştere a sistemului limbii are în vedere gradul de exigenţă a sarcinii şi, uneori, natura operaţiilor. În cele ce urmează am încercat să introducem în formele clasice şi modalităţi de operare directă cu faptele de limbă. Tipurile pe care le descriem au la bază recunoaşterea integrală sau parţială a faptelor date . Fiecare fel de exerciţiu se constituie dintr-o operaţie care se adaugă recunoaşterii propriu-zise (grupare, motivare etc.), putînd fi complicat cu alte operaţii, caracteristice pentru alte tipuri (modificare etc.). Aşa se întîmplă de obicei şi aşa am conceput în genere exemplele pe care le-am propus. Atragem atenţia asupra cuvintelor din materialul lingvistic de exersare, care trebuie folosite selectiv, potrivit cu împrejurările (II A, § 2). Ilustrările pot fi uşor adaptate la situaţie şi la nivelul copiilor cu care lucrăm.

1.1. Analiza gramaticală este o operaţie de identificare şi caracterizare a unităţilor lingvistice dintr-o secvenţă de expresie, „avînd drept scop descrierea sistemului limbii şi clasificarea faptelor ei potrivit categoriilor lingvistice" (Şt. Munteanu, 1972, 209). Necesară deci pentru cunoaşterea sistemului — şi, în acest sens, numai de la vîrsta care îngăduie înţelegerea reală a categoriilor, analiza gramaticală nu reprezintă însă un exerciţiu propriu-zis de cul-

tivare a limbajului. Aportul ei la învăţarea ortografiei este nesemnificativ, mai ales cînd e absolutizată ca modalitate de aplicare a cunoştinţelor teoretice.

Analiza gramaticală ca situaţie comportamentală nu este concludentă pentru actul scrierii — situaţie comportamentală diferită. Analiza gramaticală este o operaţie de *recunoaştere*, iar în recunoaştere răspunsul face parte dintre stimuli, elevilor fiindu-le de ajuns să distingă răspunsul bun printre celelalte (P. Fraisse, 1970, 58). Cu alte cuvinte, elevii care au învăţat gramatică, deci care au învăţat să reacţioneze corespunzător la anumiţi stimuli (la informaţia gramaticală conţinută în faptele analizate), răspund în analiză sub acţiunea directă, fizică, a stimulilor gata diferenţiaţi: ei «văd» doi *i* în *pomii*, pe *l* separat de *a* în *l-a* (rugat) etc. Scrierea spontană este o operaţie de *reproducere* a unor reacţii învăţate: elevii nu mai acţionează în prezenţa fizică a unor stimuli gata diferenţiaţi (cum s-ar întîmpla dacă ar copia un text), ci sub impulsul stimulilor învăţaţi sau şi auditivi (cînd scriu după auz), care le apar diferenţiaţi sau nu în măsura în care li s-au fixat ca atare, specializaţi sau nespecializaţi. Întrebarea este dacă analiza gramaticală are aptitudinea de a determina, repetîndu-se, specializarea stimulilor. Experienţa ne obligă să păstrăm mari rezerve faţă de o asemenea capacitate. Nemărturisit, se acceptă că în scrisul spontan al copiilor care se află la vîrsta constituirii operaţiilor formale (ca să nu mai spunem de stadiul anterior, pînă la 10 ani), unele fapte de limbă rămîn inerte sub raportul informaţiei gramaticale pe care o conţin, că ele n-au devenit şi nu pot deveni (doar prin analiză gramaticală) stimuli specializaţi. Conştiinţa că elevii de pînă la 14 ani nu pot scrie *pomii* numai în funcţie de informaţia gramaticală pe care le-o comunică forma cuvîntului a dus la încercări de compensare, prin artificii diverse, a defectului de concepţie şi de metodă.

Pentru cazul *pomii*, un astfel de artificiu este „procedeul confruntării formelor gramaticale ale cuvîntului în cadrul aceleiaşi paradigme" (Gh. N. Dragomirescu, 1964, 61). De exemplu — se spune — elevul se va convinge că „în sintagma *pomii noştri* sau în propoziţia *pomii înfloresc* substantivul *pomii* este articulat, dacă îl va confrunta cu singularul aceleiaşi sintagme: *pomul nostru* sau al aceleiaşi propoziţii: *pomul înfloreşte*, în care articolul enclitic «se aude»... mai bine!" (*Ibid.*, 62). Reţinem că e vorba nu de un procedeu care să înlesnească înţelegerea categoriei gramaticale, ci de unul care mizează pe reacţia la percepţia fizică pur şi simplu a altei forme, paralele (şi care n-ar avea nevoie numaidecît de cunoştinţe gramaticale despre articol şi declinare). Însă procedeul, în termenii de mai sus, este aplicabil fără echivoc doar în primul caz,

deoarece numai *noştri* cere, în relaţia sintagmatică dată, un plural articulat. De ce *pomii înfloresc* trebuie convertit în *pomul înfloreşte* şi nu în *un pom înfloreşte?* Înseamnă că, în realitate, mizăm şi pe altceva, nemărturisit, pe faptul că elevul ar percepe empiric distincţia dintre *înfloresc pomii* (→*pomul*) şi *înfloresc pomi* (→ *un pom*) sau dintre *văd pomii* (→ *pomul*) şi *văd pomi* (→ *un pom*). Dacă această potenţă empirică ar deveni înţelegere intuitivă a categoriilor (IV A, § 1.2.), ne-am putea dispensa de artificiu, care, apărînd ca necesar după ce ar fi trebuit să se realizeze înţelegerea raţională a categoriilor articulat hotărît şi nearticulat hotărît, demonstrează slaba eficacitate a descrierii şi a analizei gramaticale atunci cînd nu se asigură din timp baza intuitivă de cunoaştere a sistemului limbii. De altfel, în cazuri ca *masă de ţărani, unul dintre copii(i)* etc. «confruntarea» nici nu mai e îngăduită.

Alt procedeu compensator, folosit de dascălii generaţiilor trecute, este înlocuirea prin feminin, dintr-un motiv asemănător (la feminine articolul se aude clar): *pomii* noştri = *casele* noastre, deci *pomii* fiind substituibil prin *casele,* articulat cu articolul hotărît *-le*, este la rîndul lui articulat hotărît şi se scrie cu doi *i*; masă de *ţărani* = masă de *ţărance,* deci *ţărani,* substituibil prin *ţărance,* nearticulat hotărît, este şi el nearticulat hotărît şi se scrie cu un *i*. Însă văd *copiii* = văd *copilele* presupune, ca mai sus, înţelegerea măcar intuitivă a categoriei.

Prin urmare, ar trebui să admitem că analiza gramaticală, aşa cum o folosim astăzi, devine operatorie pe plan interior numai în cazuri cu un anumit grad de relevanţă şi că în altele ea rămîne neputincioasă.[1]

1.2. Exerciţiul de grupare cere recunoaşterea şi ordonarea după anumite criterii a unor fapte dintr-un material lingvistic dat. Faptele de izolat şi de grupat pot fi asemănătoare sau contrastante, iar criteriul de grupare poate fi dat sau nu. Gradul de complexitate a procesului de recunoaştere depinde de temă; oricum, exerciţiul obligă la comparaţii şi la diferenţieri, care nu angajează neapărat cunoştinţe teoretice despre limba maternă. Posibilităţile tematice sînt practic nelimitate. Iată cîteva exemple.

— Material: barcagii, colegii, copii, elevii, fii, fraţii, hangii, miniştrii, muncitorii, munţii, oamenii, pionierii, profesorii, scatii, tinichigii, tovarăşii, ţăranii. Sarcină (după ce se constată particula-

---

[1] Şi numai în învăţarea ortografiei; de exemplu, aproape toţi elevii care spun „filmul *care* l-am văzut..." pot analiza corect atributiva relativă şi pronumele relativ în: „filmul *pe care*..." (cf. LL, 1973, I, 162—173).

ritatea ortografică generală — substantive scrise cu doi *i* în terminație): de grupat substantivele date astfel: (a) prima grupare, în articulate hotărît și nearticulate hotărît, folosindu-se pentru identificare și diferențiere mijloacele cunoscute (*niște, mulți co-pii, fii,* față de: *toți co-pi-ii, fi-ii; toți fra-ții, co-le-gii,* față de: *niște, mulți frați, co-legi*); (b) a doua grupare, după felul cum se realizează în limbă articularea (tipul *elev* și tipul *fiu*).

— Material: un text în stil oral, cu inevitabile cazuri de întrebuințare a cratimei. Sarcină: de grupat cazurile în care e folosită liniuța de unire, astfel: (a) cazurile în care liniuța poate fi desființată și cele în care desființarea nu e posibilă (cu care prilej se precizează variantele caracteristice exprimării susținute; exemple probabile: *de-ar* veni = *de ar; c-un* om = *cu un; mi-amintesc* = *îmi amintesc; pe-afară=pe afară; bine-ai* venit=*bine ai; intră-n* casă = *intră în; casa-ntreagă* = *casa întreagă* etc.; dar numai: *i-a* dat, *m-am* gîndit, *s-a* sfîrșit, *a văzut-o, cheamă-l, înnoptîndu-se* etc.); (b) în sînul ultimei clase, cazurile cu liniuța obligatorie în care unul dintre cuvinte poate fi întărit (pronume neaccentuate întărite de formele accentuate) și cazurile în care întărirea nu e posibilă (de exemplu: *i-*a dat *lui,* a văzut-*o pe ea,* cheamă-*l pe el*; dar numai: *m-am* gîndit, *s-a* sfîrșit, *înnoptîndu-se*).

— Material: apărătoare, coboară, coajă, coaliție, doare, domoală, fermoar, frumoasă, mînioasă, moară, odioasă, patinoar, poate, respectuoasă, sfioasă, toaletă, virtuoasă. Sarcină: (după ce se remarcă particularitatea comună, secvența grafică *oa*): de grupat cuvintele după criterii care urmează să fie descoperite (de exemplu, prima: cuvintele în care grupul *oa* reprezintă un diftong și cuvintele în care același grup reprezintă vocale în hiat; a doua: cuvintele în care diftongul grafic *oa* se pronunță [o͡a] și cuvintele în care se pronunță [u͡a]; a treia: cuvintele cu alternanța *oa/o* și cuvintele fără această alternanță).

1.3. Prin **motivare** înțelegem două lucruri: (a) precizarea argumentelor pe care se întemeiază o regulă de ortografie; (b) precizarea argumentelor pe care se întemeiază un fapt de ortografie concret, existent într-un material dat sau în scrisul copilului. Exercițiul are în vedere al doilea sens al motivării, dar, după cum vom constata, explicarea unui fapt concret ne obligă de obicei să luăm în considerare și primul înțeles al conceptului. Argumentele variază după natura faptului.

(*a*) Primul argument este regula care hotărăște forma respectivă. Orice formă concretă poate fi motivată prin raportare la re-

gulă, dar argumentul acesta, în sine, nu este nici totdeauna convingător pentru copil, nici totdeauna suficient pentru grafia dată. Modul de raportare la regulă depinde de natura regulii. De exemplu: *mînie* = se scrie *e* la început de silabă după *i* (regulă generală); *aeroport* = face parte din seria cuvintelor care se scriu cu *a-e* (regula particulară); *fals* = se scrie și pronunță astfel, nu *falș* (regulă individuală).

(*b*) La motivarea faptului prin regulă adăugăm în genere motivarea regulii înseși. Nivelul de motivare a regulii este impus de vîrsta și de posibilitățile copiilor, iar argumentele ei pot fi găsite obișnuit în sistem, în normă sau în principiile ortografiei actuale, în chiar sistemul ortografic, în structura lexicală a cuvîntului etc. Cîteva exemple:

— *plajă:* se scrie *ă* după *j* în terminații (la nominativ-acuzativul singular al substantivelor feminine), conform cu pronunția literară (argumentul de normă, conformarea la norma ortoepică), chiar dacă mulți vorbitori din București rostesc altfel, și pentru că *plajă* face parte din clasa femininelor cu două forme cazuale: *plajă — plaje*, ca și *casă — case*, nu a celor cu o singură formă: *învățătoare* (argumentul de sistem, consecvența cu sistemul);

— *cheamă:* se scrie *ea* după *ch* cînd există forme alternante cu *e*, pentru a respecta structura morfologică uniformă a cuvintelor: *cheamă-chem*, ca și *leapădă-lepăd*, *pleacă-plec*, *seamănă-semăn* etc. (consecvența cu sistemul ortografic);

— *ieri:* se scrie și se pronunță *ie* la începutul cuvintelor vechi (conformare la norma ortoepică);

— *licee:* face parte din cuvintele noi terminate la singular în *-eu*, care fac pluralul în *(e)-e*, ca și *atenee*, *muzee* etc. (conformare la sistem și la norma ortoepică);

— *eu:* se scrie *eu*, deși se pronunță *ieu*, pentru a respecta tradiția literară (regulă de scriere determinată de principiul etimologic);

— *stand:* se scrie și se pronunță astfel, deoarece cuvîntul e împrumutat dintr-o limbă în care el se rostește cu *st*, ca și *start*, *stat* (de plată), *stoc* (regulă de scriere și normă de pronunțare determinate de principiul etimologic);

— *cocs:* se scrie și se pronunță astfel, deoarece cuvîntul e împrumutat dintr-o limbă în care grupul de sunete [ks] este reprezentat prin două litere (regulă de scriere determinată de principiul etimologic);

— *dezvinovăţi:* prefixul *dez-* e cerut de sunetul cu care începe cuvîntul de bază, *v* (conformare la pronunţia normală, la norma ortoepică);

— *gleznă:* face parte din cuvintele care se rostesc şi se scriu cu *z* înainte de *l, m, n* ca şi *izlaz, izmă* (conformare la norma ortoepică);

— (toţi) *munţii:* se scriu doi *i,* deşi se pronunţă numai un *i* silabic, deoarece opoziţia dintre nearticulat hotărît şi articulat hotărît, care se stabileşte la substantivele de tipul *munţii* prin *i* final scurt nesilabic şi, respectiv, *i* final silabic, în lipsa unor semne grafice care să distingă aceste două sunete, se reflectă în ortografie prin opoziţia dintre *-i* şi *-ii* (conformare la sistemul ortografic);

— *nord-vestul:* substantiv compus din două substantive în nominativ, care se comportă morfologic ca un singur cuvînt (are unitate morfologică), dar ai cărui termeni îşi păstrează sensul lor; de aceea, cuvintele componente nu sînt nici sudate (ca în *untdelemnul,* substantiv compus, cu unitate morfologică, însă cu sensul termenilor pierdut), nici libere (ca în *omul de stat,* grup sintactic cu sensul termenilor păstrat, dar fără unitate morfologică), ci legate şi separate totodată prin liniuţă (conformare la sistemul ortografic);

— *i-ar* (spune): *i = lui* ţine de seria *mi* (mie), *ţi* (ţie), *ne* (nouă), *v-* (vouă), *le* (lor); *ar* (spune) ţine de seria *aş* (spune), *ai* (spune), *am* (spune), *aţi* (spune); *i* şi *ar* se rostesc într-o silabă şi sînt separate în interiorul silabei prin liniuţă: *i* — pronume personal etc.; *ar* — verb auxiliar etc. (regulă determinată de principiul sintactic, conform căruia cuvintele sînt deosebite în scris după sensurile şi valorile lor gramaticale şi de sistemul ortografic, care cere să fie demarcat prin cratimă ceea ce ţine de cuvinte diferite şi e rostit într-o silabă);

— *în cît* timp: *în cît* (timp) = *în atîta* (timp); *cît* = adjectiv interogativ (relativ) etc. (grafie conformă cu criteriul sintactic; alte cazuri, în II A, §§ 4.2 şi 4.3.).

Motivarea este de obicei încorporată în alte activităţi, de comunicare a regulii, de fixare a ei, de formare a deprinderilor şi de corectare a greşelilor, căpătînd astfel funcţia de operaţie, de acţiune componentă a activităţii respective. Iată şi două exerciţii exclusiv de motivare:

— Material: roşu-portocaliu, violet-roşcat, social-cultural, propriu-zis, nord-american, anglo-francez, fizico-chimic; binemeritat, cuminte, nemaiauzit, nemaivăzut. Sarcină: de explicat de ce primele adjective compuse se scriu cu liniuţă de unire, iar celelalte — sudate.



— Material: Unirea Principatelor, Consiliul de Miniştri al Republicii Socialiste România, Comitetul Central al Partidului Comunist Român, Marea Adunare Naţională a Republicii Socialiste România, Anul nou, Ziua victoriei, Liceul viticol din Odobeşti, Liceul Unirea din Focşani, Liceul pedagogic „Spiru Haret“ din Buzău, Fabrica de confecţii Bucureşti, Uzinele „23 August“. Sarcină: de motivat scrierea cu literă mare şi cu literă mică a cuvintelor de mai sus.

1.4. Exerciţiul de **diferenţiere** constă în recunoaşterea, compararea şi opunerea trăsăturilor distinctive a două fapte a căror asemănare poate provoca sau a şi provocat interferenţe reciproce.

Diferenţierea, ca inhibare a tot ce este accidental asemănător — prin formarea unor legături inhibitive negative, este necesară în tot procesul de învăţare a ortografiei. Am folosit-o în împrejurări variate şi o vom mai folosi. Se consideră că diferenţierea prin opunere are efect cu atît mai mare, cu cît se produce mai aproape de momentul familiarizării cu faptul de ortografie şi cu regula lui. Introducerea unui fapt opus sau a unei reguli opuse după ce primul fapt sau prima regulă au fost comunicate şi întărite printr-un număr de exerciţii ar avea randament maxim (D. N. Bogoiavlenski, N. A. Mencinskaia, 1963, 518—519). Ca atare, opunerea succesivă ar fi cea mai indicată, ea ducînd la îmbunătăţirea continuă a performanţei (A. Tucicov-Bogdan, 1967, 146—148). Opunerea concomitentă nu poate fi însă evitată în procesul de comunicare a unei reguli cînd abstragerea acesteia din material şi generalizarea ei sînt condiţionate de faptul însuşi al diferenţierii unor trăsături contrastante sau al unor trăsături care sînt semnificative pentru o clasă de forme grafice şi nesemnificative pentru altă clasă. N-am putut proceda altfel cînd am comunicat regula intuitivă a scrierii diferenţiate *pomi-pomii* etc. (IV A, § 1.2.) sau cînd am comunicat regulile de scriere a substantivelor comune compuse (IV A, § 1.3.2.). Dar nu putem comunica simultan două reguli opuse atunci cînd abstragerea uneia nu e condiţionată de compararea cu cealaltă: copiii află o dată, de exemplu, că trebuie să rostim şi să scriem *ie* la început de silabă şi altă dată că, în alte împrejurări, trebuie să rostim şi să scriem *e* în aceeaşi poziţie. Din cauza inconsistenţei cunoştinţelor teoretice şi a defectului de metodă, opunerea dintru început a două tipuri de grafii duce nu la prevenirea greşelilor prin inhibarea legăturilor false, ci tocmai la apariţia lor: opoziţia dintre *fii* şi *mi-i, ţi-i, i-i,* dintre *fiţi* şi *nu-ţi, fă-ţi, ia-ţi* ar trebui să se producă după ce paradigma verbului va fi fost întărită (V, § 4.3.).

Tehnica diferenţierii prin opunere a putut rezulta din exemplele discutate în alte capitole (pe lîngă cele semnalate: II A, §§ 4.3.1., 4.3.2. şi V, § 5.3.3.1.). Ca şi motivarea, diferenţierea prin opunere intră de obicei ca operaţie, ca acţiune componentă în diverse exerciţii sau se constituie ca exerciţiu de-sine-stătător. Criteriul de comparare şi de opunere este, în principal[1], regula, comportamentul grafic specific al faptelor pe care le opunem, dar el trebuie completat adeseori de alte criterii, pe care regula însăşi se sprijină. Cîteva exemple:

— Material: aşază, blăjean, clujean, deşartă, greşeală, ieşean, îngrijea, înşală, jale, jar, oblojeală, orăşean, prăjeală, roşeaţă, şa, şade, şapte, şase, sfîrşeală, tuşea. Sarcină: de diferenţiat prin opunere scrierea după *ş* şi *j*. (Soluţia: cuvintele se constituie într-o opoziţie ortografică: *a* după *ş* şi *j* în rădăcina unora; *ea* după *ş* şi *j* în terminaţiile altora, în sufixe lexicale şi afixe gramaticale.)

— Material: numele zilelor săptămînii. Sarcină: de diferenţiat prin opunere formele lor articulate. (Soluţia: *sîmbătă* — *sîmbăta*, *duminică* — *duminica* se opun ca mod de articulare numelor: *luni* — *lunea* etc., care se deosebesc de *aceşti* — *aceştia*, unde *ia* corespunde pronunţiei, iar *a* final nu este articol.)

— Material: „Alexandru Vardaru aşează cuţitul de-a curmezişul farfuriei, după ce l-a şters să nu coclească ... — Lasă-le aici! Pleacă! ... Şi pentru oricine mă caută, nu sînt acasă! ... Se uită la Radu ... ; o clipă, cum nu i se vedea de fel celălalt obraz, părea Radu Comşa de altădată, sănătos la trup şi la minte, aşa cum îl alesese el pentru Luminiţa, lăsîndu-le iluzia că s-au găsit ei" (Cezar Petrescu, *Întunecare*). Sarcină: de diferenţiat scrierea pronumelor atone. (Soluţia: pronumele *mă* caută; *se* uită, *i se* vedea, *îl* alesese nu sînt conjuncte, pentru că nici nu se rostesc într-o silabă cu alt cuvînt — sau împreună, în cazul: *i se*, nici nu au poziţie enclitică; lor li se opun ortografic pronumele: *l*-a şters şi *s*-au găsit, care sînt conjuncte pentru că se rostesc într-o silabă cu cîte un alt cuvînt şi pronumele: lasă-*le* şi lăsîndu-*le*, care sînt conjuncte pentru că se află în poziţie enclitică, opunîndu-se astfel şi pronumelor conjuncte rostite într-o silabă, şi pronumelor neconjuncte care nu se rostesc într-o silabă şi care au poziţie proclitică faţă de cuvintele accentuate de care depind gramatical.)

Materialul şi sarcina pot fi propuse sub formă de *situaţie-problemă*, cînd însă diferenţierea grafiilor nu se face ca rezultat

[1] Avem în vedere compararea şi opunerea nu în procesul de comunicare a regulii, cînd criteriile pot fi variate, după împrejurări.

al variantelor de mesaj posibile (III E, § 2.2.). Este bine să exploatăm orice caz de opoziții ortografice, ca următoarele:

— Material:

așază — deșartă — înșală — șase — șapte

---

ieșean — să pășească — greșeală — roșeață — tușea

Sarcini: Există vreo greșeală de ortografie în cuvintele de pe tablă — sau, în eventualitatea că am rosti cuvintele, vreo greșeală de ortoepie? De ce?

— Material:

Muntele Roșu — Rîul Doamnei — Insula Șerpilor — Lacul Roșu etc.

---

muntele Ceahlău — rîul Milcov — insula Corsica — lacul Bîlea etc.

Sarcină: De ce situațiile acestea sînt numai asemănătoare, nu și identice?

— Material: (1) Poate că am spus, poate că vă am spus. (2) Am promis să o aduc și vă-o aduc. (3) Își luă caietul și îl așeză pe masă, dar uită să și îl pună în servietă. (4) Ce ar vedea? Probabil că te ar vedea pe tine.[1] Ș.a.m.d. Sarcini: (a) Înțelegem perfect comunicarea: fraza (propoziția și . . .) este, strict gramatical, corectă. Și totuși, în frază există o greșeală. Din ce punct de vedere? Dacă veți răspunde doar: „Ortografic“, nu va fi de ajuns. (b) Ați descoperit că unele cuvinte trebuiau scrise așa cum se rostesc, cum s-au fixat în rostirea tuturor vorbitorilor limbii române, adică într-o silabă. Altele, pe care urmează să le descoperiți, în situații foarte asemănătoare cu primele, se pot rosti și într-o silabă, și așa cum sînt scrise. Ce explicație puteți da nepotrivirii dintre felul în care se comportă primele și felul în care se comportă ultimele?

1.5. Exercițiile precedente pot fi puse la contribuție pentru explorarea ortografică a unui material mai întins, un fragment de text beletristic, de articol de ziar, o pagină din manualul de istorie, de geografie, de fizică etc. Am putea imagina deci un exercițiu

[1] Fiecare caz constituie materialul unui exercițiu. Le grupăm din economie de spațiu. Contrastul dintre fapte neconforme cu norma și fapte conforme cu norma poate fi acceptat ca situație conflictuală avizată, «greșelile» fiind de natură a explica norma și a preveni scrisul incorect.

de **investigaţie ortografică,** supunînd cercetării nu toate faptele de ortografie relevabile în material, ci numai anumite fapte, care concretizează o regulă sau mai multe. De exemplu:

— să se descopere în text toate cuvintele care se scriu conform cu pronunţia literară;

— să se recunoască toate cuvintele care se scriu după reguli de ortografie în neconcordanţă cu normele ortoepice;

— să se extragă din text toate faptele a căror scriere nu se stabileşte în raport cu pronunţia (nici în concordanţă, nici în divergenţă cu ea);

— să se explice cum sînt scrise substantivele masculine la plural;

— să se stabilească pentru fiecare situaţie existentă în text ce întrebuinţare s-a dat liniuţei de unire;

— să se descopere şi să se grupeze separat toate cuvintele în care se aplică regulile scrierii după *ş* şi *j* — în rădăcină şi în terminaţii.

Ş.a.m.d.

2. Exerciţiile de **intervenţie într-un material dat** oferă elevilor o informaţie iniţială, pe care ei trebuie s-o folosească *modificînd*-o sau *completînd*-o în sensul sarcinii. Atitudinea interpretativă, caracteristică exerciţiilor de recunoaştere, este depăşită în aceste forme de activitatea aplicativă, care o implică fără să rămînă la ea. Răspunsul copilului nu se mărgineşte la constatarea faptelor şi la înţelegerea lor, ci se manifestă într-o acţiune materială cu faptele, corespunzătoare sarcinii şi interpretării pe care el o dă atît sarcinii, cît şi faptelor.

2.1. În exerciţiile de **modificare**, elevul intervine în material transformînd fapte, înlocuindu-le sau restaurîndu-le în forma lor corectă. Indiferent de natura modificării, elevul desfăşoară în aceste exerciţii următoarele operaţii: (a) prelucrează informaţia oferită de material şi de sarcină şi elaborează o schemă de răspuns; (b) acţionează în consecinţă, modifică materialul conform schemei de răspuns elaborate; (c) apreciază rezultatul acţiunii, interpretează materialul rezultat din modificare în funcţie de ce i s-a cerut şi motivează soluţia.

Unele operaţii caracteristice exerciţiilor tradiţionale de acest gen sînt proprii şi exerciţiilor structurale, de unde şi o terminologie asemănătoare. Deosebirile dintre unele şi altele sînt însă mari. De exemplu, tradiţional înţelegem prin modificare orice schimbare în

forma unor cuvinte sau în alcătuirea unui enunţ: trecerea de la o formă flexionară la alta, desfiinţarea sinerezei sau a eliziunii ori, dimpotrivă, crearea lor cînd lucrul e posibil, înlocuirea de cuvinte într-un enunţ oarecare, extinderea sau restrîngerea unui enunţ oarecare, schimbarea calităţii sau a topicii într-un enunţ oarecare etc. Dar, cîtă vreme, tradiţional, trecerea de la „eu copiez" la „el copiază", de la „se întoarce asupra oamenilor" la „s-a întors asupra oamenilor" sînt «modificări» (în forma unor cuvinte), structural ele sînt substituiri, deoarece relaţiile sintagmatice iniţiale rămîn neschimbate. În amîndouă situaţiile avem de-a face cu alternanţe pe axa paradigmatică, unităţile alternante, din aceeaşi categorie, păstrîndu-şi poziţia în enunţ. Alternările paradigmatice nu modifică aici structura, nu sînt transformări structurale, ci substituiri (cf. I. Coteanu, 1967, 23 urm.). Dimpotrivă, tradiţional, trecerea de la „Andrei citeşte ziarul" la „Andrei l-a citit" este o înlocuire a unui substantiv prin pronume, însă fenomenul lingvistic propriu-zis este o transformare structurală, substituirea modificînd relaţiile sintagmatice în enunţ, poziţia unităţilor: complementul direct capătă poziţie fixă, proclitică faţă de verbul de care depinde şi care e accentuat. „Andrei citeşte ziarul" este o structură, un tip de organizare internă, sintagmatică, pe cînd „Andrei l-a citit" este altă structură, alt tip de organizare sintagmatică. Pe de altă parte, modificarea tradiţională nu e condiţionată de un model pe care să-l urmeze, repetîndu-se de un număr de ori, nu se desfăşoară în timpii specifici exerciţiilor structurale: stimul-reacţie-întărire-repetare, de obicei nu operează nemijlocit cu faptele de limbă, nu-şi propune să releve mecanismele limbii, modul de generare a structurilor ei etc. Modificarea tradiţională are în vedere un caz izolat sau o sumă de cazuri eterogene din punctul de vedere al organizării sintagmatice, se efectuează, în ultimul caz, după o sarcină globală, de regulă gramaticală şi e continuată de explicarea — curent, tot gramaticală — a modificărilor şi eventual de alte exerciţii care exploatează situaţiile de ortografie apărute ca urmare a modificărilor. Fiecare mod de acţiune are virtuţile lui, care, de cele mai multe ori, se pot întregi reciproc.

2.1.1. Putem modifica, mai întîi, **forma** sau **situaţia ortografică a unui cuvînt,** fie izolat, fie făcînd parte dintr-un enunţ finit ori dintr-un material nefinit. Sensul modificării rezultă din corelarea sarcinii cu informaţia furnizată de material, iar, în caz că acesta este nefinit, din context sau din indicaţia de transformare cuprinsă între paranteze.

(*a*) Cu un *material finit* sub formă de liste de cuvinte izolate este posibilă orice modificare de interes ortografic. Listele cu enun-

ţuri şi textele restrîng libertatea de acţiune la modificări îngăduite de mesaj, de sensul comunicării. Exemplele noastre, necesar puţine, nu pot sugera bogăţia de posibilităţi a exerciţiului.

— Material: antreu, apogeu, ateneu, ateu, careu, clişeu, curcubeu, derbedeu, deşeu, heleşteu, ghişeu, fileu, instantaneu, jerseu, jubileu, lacheu, leu, liceu, matineu, minereu, muzeu, pateu, pigmeu, planşeu, portmoneu, procedeu, trofeu, troheu, zeu, zmeu. Sarcini: (a) de observat particularitatea comună a substantivelor; (b) de trecut substantivele la plural; (c) de grupat substantivele pe genuri şi de explicat modificările apărute în forma lor sonoră şi în reprezentarea grafică a acesteia; (d) de articulat substantivele cu articolul hotărît; (e) de explicat modificările produse în forma substantivelor, în aspectul ei sonor şi în reprezentarea ei grafică; (f) concluzie: de precizat care dintre formele rezultate din modificările succesive prezintă dificultăţi de ortografie şi de ce.

— Material: bani, barbari, bărbaţi, cai, camionagii, copii, elevi, eroi, fii, ingineri, moşi, oameni, pomi, soli; albi, buni, castanii, cenuşii, cuminţi, durdulii, graşi, greoi, leneşi, mari, nedemni, orbi, pestriţi, răi, tineri. Sarcini: (a) de recunoscut ce sînt cuvintele date şi la ce formă se află ele; (b) de rostit fiecare cuvînt cu o silabă în plus; (c) de precizat modificarea gramaticală produsă; (d) de scris fiecare cuvînt rostit cu o silabă în plus; (e) de explicat modificarea apărută în scris ca urmare a rostirii fiecărui cuvînt cu o silabă în plus; (f) de grupat cuvintele după felul cum sînt scrise cînd se rostesc cu o silabă mai puţin şi cu o silabă mai mult; de exemplu: *bani* (1 sil., 1 *i*) — *banii* (2 sil., 2 *i*) etc., *camionagii* (5 sil., 2 *i*) — *camionagiii* (6 sil., 3 *i*) etc.; (g) de explicat deosebirea dintre cuvintele scrise cu *-i, -ii* şi cele scrise cu *-ii, -iii.*

— Material: substantivele de mai sus. Sarcini: (a) de arătat dacă aceste cuvinte se pot rosti însoţite de *mulţi* (*nişte*) sau de *toţi;* (b) de rostit fiecare cuvînt însoţit de *toţi*; (c) de comparat la fiecare cuvînt numărul de silabe cînd e însoţit de *mulţi (nişte)* şi cînd e însoţit de *toţi;* (d) de scris fiecare cuvînt însoţit de *toţi;* (e) de precizat deosebirea dintre felul cum este scris fiecare cuvînt însoţit de *toţi,* faţă de felul în care e scris cînd e însoţit de *mulţi (nişte);* (f) de grupat cuvintele după exemplul: mulţi *bani* (1 sil., 1 *i*) — toţi *banii* (2 sil., 2 *i*) — o categorie; mulţi *camionagii* (5 sil., 2 *i*) — toţi *camionagiii* (6 sil., 3 *i*) — a doua categorie; (g) de explicat deosebirea dintre cuvintele scrise cu *-i, -ii* şi cele scrise cu *-ii, -iii.*

— Material: 1. barcagiu, cazangiu, fiu, vizitiu; 2. chiulangiu, mijlociu, reclamagiu, scandalagiu, saşiu, zglobiu. Sarcini: (a) de potrivit fiecărei fiinţe numite în (1) însuşiri enumerate în (2); (b) de scris fiecare grup însoţit de *mulţi (nişte)* şi de explicat ortografia

cuvintelor; (c) de scris fiecare grup însoţit de *toţi* şi de explicat ortografia cuvintelor.

— Material: 5, 6, 10, 20. Sarcini: (a) de format numerale ordinale de la numeralele cardinale date; (b) de motivat ortografia lor.

— Material: chema, închega, îngheţa; cere, începe, geme. Sarcini: (a) de arătat cum se schimbă rădăcina verbelor acestora în conjugare; (b) de explicat ortografia schimbării din rădăcina lor; (c) de găsit alte verbe cu acelaşi comportament.

— Material: 1. cesuleţ, cete, ceţuri, dulceţuri, ulcele; gemuleţ, gene, genţi, pingele, vergele; 2. închega, lichele, tinichele; gheruţă, ghete, gheţuş, lighene. Sarcini: (a) de indicat formele de bază ale cuvintelor; (b) de scris fiecare cuvînt împreună cu forma lui de bază (de exemplu: *cesuleţ-ceas, cete-ceată* etc.); (c) de explicat ortografia formelor de bază; (d) de găsit alte cuvinte cu acelaşi comportament.

— Material: bloca, dialoga; împerechea, veghea. Sarcini: (a) de precizat tipul de conjugare căruia îi aparţin; (b) de indicat persoana, numărul, timpul şi modul la care se scriu cu grupul *ea;* (c) de scris toate formele rezultate (de exemplu: *blochează; împerechează,* (să) *împerecheaţi, împerecheam* etc., *împerecheai* etc., *împerecheasem* etc., *împerecheat*); (d) de explicat scrierea grupului *ea;* (e) de găsit alte verbe care se comportă la fel.

— Material: declanşa, aranja. Sarcini: (a) de stabilit tipul de conjugare căruia îi aparţin; (b) de trecut la pers. a III-a singular şi la pers. I plural a indicativului prezent, la pers. I plural a conjunctivului prezent, la pers. a III-a singular a perfectului simplu şi la gerunziu; (c) de scris toate acestea; (d) de explicat grafiile (după *ş* şi *j* în «terminaţii», în funcţie de clasă stabilindu-se şi ce sînt terminaţiile în cauză, prin analiza formelor în comparaţie cu tipul *lucr*-ează, -ăm, -ă, -înd; *declanş*-ează, -ăm, -ă, -înd etc.); (e) de găsit alte verbe cu acelaşi comportament.

— Material: crea, dilua, copia, întemeia. Sarcini: (a) de recunoscut tipul de conjugare căruia îi aparţin; (b) de trecut la persoana, numărul, timpul şi modul corespunzătoare formelor: *lucrez, lucrează, lucrăm; lucram, lucră; lucrînd; lucrat;* (c) de scris toate formele rezultate; (d) de stabilit categoriile de comportament în raport cu tipul *lucra* (1. *crea* + *dilua;* 2. *copia;* 3. *întemeia*); (e) de explicat în fiecare categorie modul de scriere a formelor flexionare date (după *lucr*-ez, -ează, -ăm, -am, -ă, -înd, -at, se analizează: *cre*-ez, -ează, -ăm, -am, -ă, -înd, -at; *copi*-ez, -ază, -am, -e, -ind, -at, cu *e, i* şi *a* la început de silabă după *i*; *înteme*-iez, -iază, -iem, -iam, -ie, -ind, -iat); (f) de găsit alte verbe care se pot încadra în una sau alta dintre categoriile stabilite.

— Material: sfîrşi, îngriji. Sarcini: (a) de recunoscut tipul de conjugare căruia îi aparţin cele două verbe; (b) de trecut la persoana, numărul, timpul şi modul corespunzătoare formelor: *găteşte, găteam, să gătească*; (c) de scris formele rezultate; (d) de explicat ortografia lor.

— Material: defrişa, îmbrăţişa, înduioşa, înfricoşa (ş.a.); angaja, aranja, etaja, încuraja (ş.a.). Sarcini: (a) de format infinitivul lung al acestor verbe, ca substantive; (b) de trecut substantivele rezultate la plural; (c) de explicat ortografia lor (scrierea cu *ă* după *ş* şi *j* în terminaţii).

— Material: (enunţurile se scriu unul sub celălalt). 1. Cîinele îşi conteni duşmănia împotriva dobitoacelor. 2. Se întoarse asupra oamenilor. 3. Se repezi asupra lui Gheorghiţă. 4. Flăcăul îl izbi cu piciorul. 5. Vitoria îşi adună cu palmele straiul în poala din faţă şi-şi dădu drumul alunecuş pe urma băiatului. 6. Îi adună ciolanele şi-i deosebi lucrurile. Sarcini: (a) de refăcut naraţiunea la perfectul compus; (b) de explicat modificările produse şi ecoul lor în scris.

— Material: şase verbe la infinitiv (scrise în coloană, în stînga tablei). Sarcini: (a) de trecut verbele la viitor, persoana a III-a singular (se scrie numai auxiliarul înaintea verbelor); (b) de scris în coloană alăturată perfectul compus la aceeaşi persoană; (c) de introdus la perfectul compus complementul *vouă;* (d) de scris rezultatul introducerii, omiţînd forma accentuată; (e) de diferenţiat cele trei categorii de forme (de exemplu: *va* lucra — nu ştim *cui; a* lucrat — nu ştim *cui*; *v-a* lucrat *vouă*), evocînd operaţiile care au dus de la infinitiv la perfectul compus cu *v-a.* Exerciţiul urmează la cîtva timp după ce cunoştinţele despre viitor şi perfect compus au fost întărite separat.

— Material: fabula *Lupul moralist,* de Gr. Alexandrescu. Sarcini: (a) de grupat cuvintele legate cu liniuţă astfel: 1. cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă; 2. cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă cu începutul vocalic al unui cuvînt accentuat (polisilabic); 3. cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă cu sfîrşitul vocalic al unui cuvînt accentuat (polisilabic); 4. sfîrşitul vocalic al unui cuvînt accentuat rostit într-o silabă cu începutul vocalic al cuvîntului accentuat următor; 5. cuvinte neaccentuate enclitice legate fără rostire într-o silabă (de exemplu: 1. *v-am* spus; 2. *se-ntîmplase;* 3. de *unde-aţi* cumpărat; 4. *înălţimea-mblănită;* 5. *gîndiţi-vă*); (b) de desfiinţat, acolo unde se poate, rostirea într-o silabă (de exemplu: 1. *că-n* = *că în*; 2. *se-ntîmplase* = *se întîmplase;* 3. *unde-aţi* = *unde aţi;* 4. *înălţimea-mblănită* = *înălţimea îmblănită*); (c) de explorat textul pentru a găsi situaţiile în care se poate

realiza rostirea într-o silabă şi de scris fiecare caz în dreptul categoriei lui (de exemplu: 1. *nu îţi* fi uitat = *nu-ţi* etc.; *să ii* cam dojenească = *să-i*; 2. *le împliniţi* = *le-mpliniţi*; 3. *lîngă un* copac = *lîng-un;* 4. *aducă aminte*=*aduc-aminte;* (d) concluzia profesorului asupra folosirii formelor cu sau fără rostire într-o silabă (forme obligatorii şi forme facultative, nerecomandabile, în genere, în limba scrisă).

— Material: boboc, bogat, broboadă, bujor, bun, caier, doi, pachet, păianjen, piatră, pînză, puşcă, sămînţă, troian, vechi. Sarcini: (a) de format cuvinte derivate cu prefixul *în-* de la cuvintele de bază date; (b) de explicat ortografia prefixului; (c) de găsit alte cuvinte în care prefixul *în-* se rosteşte şi se scrie *îm-*.

(*b*) Cu un material *nefinit* se procedează în genere la fel. Cuvîntul de modificat se scrie între paranteze la forma de bază. Cînd contextul nu este hotărîtor pentru forma de obţinut, se adaugă după cuvînt indicaţia de adaptare. Cîteva exemple:

— Material: Cînd (turc) s-au depărtat, (pandur) au alergat şi i-au scotocit pe (turc) rămaşi de arme şi de alte lucruri (după Tr. Blajovici, Val. Botiş, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 100). Sarcini: (a) de adaptat cuvintele din paranteze la context; (b) de explicat ortografia lor.

— Material: (Om — *pl.*), vitele şi (cîine — *pl.*) dormeau (istovit). (Salcîm — *toţi*) întindeau spre cer braţe negre . . . (*Ibid.*, 85). Sarcini: (a) de adaptat cuvintele din paranteze la context, după indicaţiile date (cînd apar); (b) de explicat ortografia lor.

— Material: Uneori în largul (mare), apar alte (lumină) albe, (roşu) şi (verde). Sosesc vapoare. După un timp, în liniştea (noapte) se aude zornăind lanţul (ancoră). (*Ibid.*, 99). Sarcini: ca în primul exemplu.

— Material: 1. Fă cum (a şti — *prez.*). 2. Mă (a apropia — *prez.*) prin întuneric. 3. Şi o să (a întîrzia) mult, Niţă dragă? 4. Mă rog, (a fi — *imperativ*) bun şi fă o lecţie. 5. Să nu (a fi) boier. 6. Şi să (a şti) de la mine . . . (*Ibid.*, 128—129). Sarcini: ca în exemplul al doilea.

— Material: 1. Salomia începuse a nu mai avea astîmpăr, (a-şi rupe — *gerunziu*) degetele şi (a-şi muşca — *gerunziu*) buzele. 2. Bolnavul se ridică din nou, încet, (a se trudi — *gerunziu*); se coborî din pat (a se îndrepta — *gerunziu*) spre uşă, gata să cadă. 3. Tîrziu, (a se întoarce — *gerunziu, eu*), îl găsii înseninat, căci mioara i se înviorase. 4. După aceea trebuie să facă drumul înapoi cu sacul de minereu în spate, (a se tîrî — *gerunziu*) pe burtă, (a se strecura — *gerunziu*) pe sub stînci, (a-l ţine — *gerunziu*) uneori în dinţi. 5. Irino, ia du-te încolo pe la fete, hai! zise Boţoghină

(a se uita — *gerunziu*) la fiica lui (a-i face — *gerunziu*) semn aspru cu capul să plece. 6. Oamenii ... își dau drumul pe gura puțului, (a și-l lumina — *gerunziu*) fiecare cu felinarul (*Ibid.*, 131, 132, 139, 166, 167). Sarcini: ca mai sus.

— Material: 1. Cum te (a chema)? 2. Apa (a îngheța) la zero grade. 3. Copilul vrea să (a ochi) vrabia cu praștia. 4. Mama îl (a desmierda) pe copil. 5. Mi-e frică să nu (a pierde) cheia (după F. Ciobanu, L. Sfîrlea, 1970, 18). Sarcini: (a) de pus verbele din paranteze la indicativ sau conjunctiv prezent pers. a III-a sg.; (b) de explicat ortografia lor.

Material: 1. Ai văzut pasărea (acela)? 2. Mi-a spus ea (însuși) totul. 3. M-am întors la (același) oră. 4. V-a dat vouă (însumi — *masc.*) cartea. 5. Poartă în fiecare zi (același) pantofi. 6. Ele (însuși) nu se mai recunosc. 7. Pe alee sînt mulți trandafiri: (unul) roșii, (altul) albi. 8. Zilele iernii (acela) au trecut greu. 9. Vorba (cela): la plăcinte înainte, la război înapoi. 10. Din tot (cela) ce i-am cumpărat, cărțile l-au bucurat cel mai mult (după F. Ciobanu, L. Sfîrlea, 1970, 27—28). Sarcini: (a) de adaptat la context forma pronumelor și a adjectivelor pronominale din paranteze: (b) de explicat ortografia lor.

2.1.2. Poate fi modificată și **alcătuirea unui enunț,** și anume, prin extensiune, prin restrîngere, prin schimbarea calității lui și prin topică.

(*a*) Prin *extensiune*

— Material: Mama e în casă. Fetele stau în jurul ei. Își așteaptă prietenele. Le-au pregătit dulciuri. Le vor arăta cărți. Sarcini: (a) de spus prima propoziție vorbind și despre copii, a doua — vorbind și despre băieți, a treia — vorbind și despre prieteni, a patra — vorbind și despre jucării, a cincea — vorbind și despre fotografii; (b) de scris toate propozițiile noi: (c) de explicat ortografia cuvintelor introduse.

— Material: *Codrii* se zvîrcoleau neputincioși. *Plopii* își rupeau crengile. *Norii* coborîseră pe pămînt. Zidurile *cetății* dispăruseră. *Zurgălăii* săniilor amuțiseră. *Părinții* noștri tot ne mai așteptau. Veghea *nopții* îi obosise. *Copiii* lor fuseseră prinși de urgia *vremii*. Sarcini: (a) de introdus ca atribute ale substantivelor subliniate, după ele, potrivite cu înțelesul fiecăruia și adaptate la forma fiecăruia, următoarele cuvinte: *argintiu, bun, cenușiu, drag, înalt, întreagă, nemiloasă, uriaș, veche;* (b) de explicat ortografia cuvintelor introduse.

— Material: A anunțat de ieri conferința, trimițînd invitații scrise. Am mulțumit toți, arătînd entuziasm pentru temă. Am ascultat cu mare interes, dar la un moment dat n-am înțeles în intre-

gime demonstrația. Aș fi cerut lămuriri, însă colegul nostru a repetat singur cîteva argumente, așa încît am reținut pînă la sfîrșit corect ideile. Am apreciat în mod deosebit bogăția informației și logica expunerii. Sarcini: (a) de introdus pentru fiecare verb cîte un complement direct sau indirect exprimat prin pronume personal (de exemplu: *Ne*-a anunțat ... trimițîndu-*ne* etc.); (b) de explicat situațiile de ortografie apărute.

— Material: 1. A lăudat cu satisfacție. 2. Ar citi mereu. 3. Ai dorit mult. 4. Am împodobit frumos. Sarcini: (a) de introdus în fiecare propoziție — întîi un complement indirect pronume personal, a doua oară și un complement direct pronume personal (sau, pe propoziții: 1. dativ pers. a III-a sg., apoi și acuzativ pers. a III-a sg. masculin; 2. dativ pers. a II-a pl., apoi și acuzativ pers. a III-a pl. feminin; 3. dativ pers. I sg., apoi și acuzativ pers. a III-a sg. feminin; 4. dativ pers. a II-a sg., apoi și acuzativ pers. a III-a pl. masculin); (b) de explicat modificările apărute și reprezentarea lor grafică.

(b) Prin *restrîngere*

— Material: 1. *Marii* oameni de cultură sînt exemple de muncă. 2. Pentru *bunii* noștri părinți rămînem totdeauna copii. 3. *Bieții* bătrîni puneau iarăși mîna pe puști. 4. Trăiesc în aceste pagini *vitejii* noștri strămoși nedreptățiți. 5. Găseam peste tot urmele *vechii* așezări răzășești. 6. Așa arăta pămîntul *întregii* țări. 7. E bucuria *tîrziei* lor prietenii. 8. Palmele *micii* femei schimbaseră casa într-o zi. Sarcini: (a) de scris propozițiile fără atributele subliniate; (b) de explicat ce modificări gramaticale s-au produs în fiecare propoziție și ce situații de ortografie au apărut în urma lor.

— Material: 1. Mi l-a găsit. 2. Ți le-a adus. 3. I l-a înmînat. 4. I l-am împrumutat. 5. I le-ar cere. 6. Ni l-a oferit. 7. Ni le-ai povesti. 8. Vi l-a dăruit. 9. Vi le-ar spune. 10. Vi le-ați alege. Sarcini: (a) de înlăturat din fiecare propoziție complementul direct (sau primul cuvînt legat cu liniuță); (b) de explicat ce modificări s-au produs prin dispariția cuvintelor și ce situații de ortografie au apărut în urma lor.

(c) Prin *schimbarea calității* enunțului[1]

— Material: 1. Șterge-l de praf! 2. Șterge-ți-l de praf! 3. Șterge-ți paltonul de praf! 4. Ștergeți-l de praf! 5. Alege-o acum! 6. Alege-ți-o acum! 7. Alege-ți acum cartea! 8. Alegeți-o acum! 9. Învinge-l repede! 10. Învinge-ți-l repede! 11. Învinge-ți repede dușmanul! 12. Învingeți-l repede! 13. Culege-le cu plăcere. 14. Cu-

[1] Introducerea și omiterea negației în acest exercițiu pot fi interpretate și ca, respectiv, extindere sau restrîngere a enunțului, a mesajului.

lege-ți-le cu plăcere! 15. Culege-ți roadele cu plăcere! 16. Culegeți-le cu plăcere! Sarcini: (a) de trecut propozițiile la forma negativă; (b) de explicat modificările gramaticale produse și consecințele lor ortografice.

— Material: 1. Nu mă aștepta mai mult! 2. Nu te apropia de el. 3. Nu ne opriți în drum! 4. Nu vă depărtați de noi. 5. Nu le vizitați astăzi! 6. Nu-mi mai aduce aminte! 7. Nu-ți lua și jerseul! 8. Nu-i dați voie! 9. Nu-l întreba pe el! 10. Nu-i privi insistent! 11. N-o credeți în toate! 12. Nu le pierdeți urma! 13. Nu mi-l puneți în seamă! 14. Nu ți-i face prieteni! 15. Nu ne-o cereți acum! 16. Nu i le pregătiți în grabă! Sarcini: (a) de trecut propozițiile la forma afirmativă! (b) de explicat modificările gramaticale produse și consecințele lor ortografice.

(d) Prin *schimbarea topicii*

Schimbarea topicii poate fi uneori instructivă pentru modificările din organizarea enunțului sau din forma cuvintelor — și unele, și altele cu consecințe ortografice. Cîteva exemple.

Modificarea organizării enunțului

— Material: 1. Ai citit numai primul volum. 2. Aș alege locul de la fereastră. 3. A cumpărat și ultimul roman apărut. 4. Ar mai vedea pinii din parc. 5. Am adus cartea ieri. 6. Aș prefera plaja de la Mamaia. 7. Au cercetat toate documentele. 8. Ar expedia întîi pachetele grele. Sarcini: (a) de scris fiecare propoziție cu complementul direct așezat înaintea verbului determinat; (b) de explicat modificările gramaticale apărute și consecințele lor ortografice.

— Material: 1. Am povestit numai prietenului meu. 2. Aș mulțumi școlii. 3. Au răspuns tuturor. 4. Ar scrie profesorilor. Sarcini: (a) de scris fiecare propoziție cu complementul indirect așezat înaintea verbului determinat; (b) de explicat modificările gramaticale apărute și consecințele lor ortografice.

— Material: 1. Mi-a citit numai primul episod. 2. Ți-ar coborî dumnealui bagajul. 3. Și-a anunțat colegii din timp. 4. Așa ne-ați împăca poate copiii. 5. V-am mărturisit toate intențiile. 6. Ne-ai convinge mai ușor familiile. Sarcini: (a) de scris fiecare propoziție cu complementul direct așezat înaintea verbului determinat; (b) de explicat modificările gramaticale apărute și consecințele lor ortografice.

Modificarea formei unor cuvinte

— Material: Codrii *uriași* se zvîrcoleau neputincioși. Plopii *înalți* își rupeau crengile. Norii *cenușii* coborîseră pe pămînt. Zidurile cetății *vechi* dispăruseră. Zurgălăii *argintii* ai săniilor amuțiseră. Părinții noștri *buni* tot ne mai așteptau. Veghea nopții *întregi* îi obosise. Copiii lor *dragi* fuseseră prinși de urgia vremii *nemiloase*.

Sarcini: (a) de scris fiecare propoziţie aşezînd atributele subliniate înaintea substantivelor pe care le determină; (b) de explicat modificările gramaticale, fonetice şi ortografice apărute în urma inversării; (c) de apreciat în care situaţii inversarea nu este obişnuită în vorbirea noastră curentă şi în care e mai firească decît ordinea directă.

2.1.3. Pot produce modificări de interes ortografic **înlocuirea** unui substantiv prin pronume şi a unui pronume prin substantiv. Împrejurările obişnuite sînt următoarele.

(a) Substantiv în funcţie de complement direct sau indirect

— Material: 1. Am adus aparatul. 2. Aş vrea să ascult buletinul de ştiri. 3. Au prins antena. 4. Ei ar prefera muzică. 5. A simţit spinii. 6. Ar mirosi trandafirii. 7. Aţi adus florile. 8. Ar înmulţi muşcatele. 9. Citeşte mamei! 10. Povesteşte surorilor! 11. A citit mamei. 12. A povestit surorilor. Sarcini: (a) de înlocuit substantivele cu rol de complement direct sau de complement indirect prin pronume personale corespunzătoare; (b) de explicat modificările produse şi consecinţele lor ortografice.

— Material: 1. Sîntem în sat. Am căutat *satul* toată ziua. 2. Iată cîţiva prieteni. N-am mai văzut *prietenii* de cîţiva ani. 3. Asta e cărarea. Am rătăcit *cărarea* de la prînz. 4. Îţi mai aminteşti întîmplările de atunci! Am trăit *întîmplările* dramatic. Sarcini: (a) de înlocuit substantivele subliniate prin pronumele relativ *care* la cazul şi numărul corespunzător şi de transformat astfel fiecare grup de două propoziţii în frază; (b) de explicat ce alte modificări s-au produs prin înlocuire şi ce situaţii de ortografie s-au creat.

(b) Pronume

— Material: 1. Ai grijă de ei! 2. Vino cu ceilalţi! 3. Împrumutase de la unii şi de la alţii. 4. Muncea pentru dînşii. 5. Aceştia nu mint niciodată. 6. Nici aceia şi nici alţii n-ar fi răspuns mai bine. 7. Cazul ei mă impresiona. 8. În privinţa acesteia sînt lămurit. 9. Împrejurul celeilalte se aşezară puii. 10. Vina dumneaei e dovedită. Sarcini: (a) de înlocuit pronumele cu substantive de genul, la cazul şi la numărul corespunzător; (b) de explicat ortografia substantivelor.

2.1.4. În toate formele de exerciţii descrise pînă aici elevii reacţionează la stimuli *pozitivi:* ei primesc, prin material, o sumă de informaţii, din care trebuie să aleagă, în funcţie de sarcină, pe cele care corespund stimulilor pozitivi, să recunoască anumite fapte de ortografie, să le descrie etc. sau să modifice un material. Reuşita exerciţiului este condiţionată de exploatarea integrală, optimă a informaţiei furnizate de material, în sensul dat de sarcină. Se folosesc însă pentru învăţarea ortografiei şi exerciţii în care elevii reac-

ționează la stimuli *negativi*. Le-am numi exerciții de **restaurare a unui material negativ** (II A, § 4.1.).

Atitudinea față de operația în sine e contradictorie. Se consideră, de exemplu, că trebuie să facem pe copil să înțeleagă necesitatea de a trece printr-o serie de greșeli înainte de a ajunge la adevăr (E. Falinski, 1966, 73), iar exercițiul, folosit pe texte cu erori de un anumit tip, a fost experimentat cu succes. (A. G. Vișnepolskaia, 1961). «Vînătoarea de greșeli» pare să intereseze pe elevi și să fie justificată atunci cînd materialul «greșește» în limitele unei singure reguli — și anume al unei reguli gramaticale cu reflex în ortografie (G. Lombardy, 1964, 178). La sfîrșitul secolului trecut, I. Manliu cita în favoarea exercițiului pe I. Kr. Dolz, pe Heyse și chiar pe Diesterweg, enunțîndu-le principiul: de greșeală te ferești prin greșeală sau răul cu rău se scoate (1896, 209).

Rezervele față de exercițiu sînt mari. Manliu însuși observa că elevii nu se pricep totdeauna să corecteze, că lasă greșeala așa cum e în material, că și atunci cînd știu le este lene să-și bată capul și că, așa, greșeala li se întipărește în minte pentru toată viața, pentru că răul se învață mai iute decît binele; pe de altă parte, chiar făcînd abstracție de cusururile acestea, formele necorecte obosesc de două ori mintea — întîi se întipăresc, apoi trebuie șterse ca în locul lor să vină formele corecte, în timp ce forma corectă obosește mintea o singură dată (1896, 209—210). S-a remarcat că materialul negativ face pe elevi să comită greșeli pe care nu le-ar fi făcut dacă nu le-ar fi văzut (P. Burney, 1959, 73). Psihologii au constatat că subiecții nu folosesc cu același randament stimulii pozitivi și pe cei negativi, adică informațiile pe care le furnizează unii și informațiile pe care le furnizează ceilalți, confirmînd observațiile pedagogilor care-și dăduseră seama că există inconveniente în a prezenta elevilor ceea ce nu este noțiunea, regula pe care o predau, chiar dacă se prezintă în același timp și ce este ea: elevul, prin forța lucrurilor, se încurcă și folosește greșit informația pe care i-o dă stimulul negativ (P. Oléron, 1963, 21). Într-un experiment de corectare de text, în care subiecții aveau cultură universitară, 30—35% dintre greșeli au rămas necorectate, ceea ce dovedea că inadvertențele formale ale unor cuvinte sînt suplinite de context, trec neobservate datorită contextului — și aceasta chiar atunci cînd se atrage atenția asupra existenței lor (T. Slama-Cazacu, 1959, 328—329). I. Manliu observase că o greșeală de tipar într-un cuvînt cunoscut, uzual, n-a putut fi descoperită de un copil decît la a noua lectură a cuvîntului, deoarece copilul citește cuvintele cunoscute în mod global, așa cum și le-a fixat în minte, nemaisocotind „sunetele alcătuitoare“ (1896, 193—194). „În domeniul cognitiv, există astăzi o

impresionantă cantitate de material care demonstrează că «informațiile negative» — adică informațiile despre ceea ce *nu* este un lucru — sînt deosebit de ineficace pentru o persoană care încearcă să-și însușească o noțiune. Deși din punct de vedere logic informațiile de acest gen sînt admisibile, ele sînt inutile din punct de vedere psihologic“ (J. S. Bruner, 1970/b, 68). De aceea, am conchide, cu I. Manliu, că e mai bine să te ferești de greșeală decît să corectezi (1896, 210).

Forma mai moderată a exercițiului, constînd în a alege varianta corectă dintre două grafii, una conformă cu regula și alta greșită, nu dă randament decît cu elevii mai mari și mai buni, siguri pe achizițiile lor anterioare. Este cel puțin riscant să întrebuințăm acest exercițiu ca modalitate exclusivă de a fixa în mintea și în deprinderile elevilor anumite grafii (vezi I. P. Necula, 1969, 45—48, 54—55 etc.; pentru exemple: II A, § 4.1.).

Descoperirea și restaurarea greșelilor devin posibile în orele de literatură, cînd textul literar reflectă, de obicei cu intenții satirice, limbajul semidoct autentic al prototipurilor unor eroi fictivi (IV D, § 2.) și atunci cînd, periodic, temele scrise ale elevilor devin material de restaurat (V, § 5.3.3.1.).

2.2. Exercițiile de completare au ca obiect un material nefinit cu omisiuni marcate convențional. Pot fi omise litere sau cuvinte întregi. Informația parțială oferită de materialul nefinit și sarcina exercițiului trebuie să evoce satisfăcător sensul și să îngăduie numai modul de completare cerut. Faptele de completat pot fi sugerate de context sau și cu sprijinul unor indicații suplimentare între paranteze ori pot fi date în sarcină, cînd elevul trebuie să le distribuie, uneori și să le modifice, în funcție tot de context. Informația oferită de material este deci mai mică decît în cazul exercițiilor de modificare, făcînd să sporească efortul de a o interpreta și de a răspunde corect la sarcină.

(a) *Litere* omise

— Material: ziua ace.a; copiii ace.a; ace.ași temă; ace.ași copii; acele.ași țări; acelu.ași copil. Sarcini: (a) de înlocuit punctul cu litera omisă; (b) de motivat completarea.

— Material: el duc.a, el făc.a, el munc.a, el trec.a; el amăg.a, el dreg.a, el merg.a, el plîng.a; să c.ară, să înc.apă, să luc.ască, să munc.ască; să amăg.ască, să g.amă, să îndrăg.ască, să pisălog.ască. Sarcini: ca mai sus.

— Material: escroch.ază, flanch.ază, march.ază, șoch.ază; catalogh.ază, interogh.ază, omologh.ază; împerech.ază, îngenunch.ază, înmănunch.ază, trunch.ază; supravegh.ază. Sarcini: ca mai sus.

— Material: cre.ză, agre.ză, efectu.ză, dilu.ză, insinu.ză, polu.ză, situ.ză; ali.ză, apreci.ză, elogi.ză, fotografi.ză, înfi.ză; îmbă.ză, înteme.ză, îngreu.ză. Sarcini: (a) de înlocuit punctul cu ceea ce lipsește; (b) de motivat completarea și de diferențiat grafiile prin opunere.

— Material: avantaj.ză, dirij.ză, etaj.ză, încuraj.ză, menaj.ză; afiș.ză, detaș.ză, înfățiș.ză, reproș.ză, tranș.ză. Sarcini: (a) de înlocuit punctul cu ceea ce lipsește; (b) de motivat completarea.

— Material: să coj.scă, să îngrij.scă, să mînj.scă, să sluj.scă, să vestej.scă; să copleș.scă; să-și însuș.scă, să se pripăș.scă, să răguș.scă, să sfîrș.scă. Sarcini: ca mai sus.

— Material: conșt.ncios, cunoșt.nță, încunoșt.nța, înșt.nța, recunoșt.nță, șt.nță. Sarcini: ca mai sus.

— Material: de.bate, de.crește, de.doi, de.face, de.goli, de.lipi, de.membra, de.nădăjdui, de.părți, de.rădăcina, de.tăinui, de.țeleni, de.vălui. Sarcini: (a) de înlocuit punctul cu litera omisă; (b) de motivat completarea și de grupat cuvintele după felul în care se scrie prefixul.

— Material: e.cadrilă, e.cadron, e.cavator, e.centric, e.cepție, e.chimos, e.clama, e.clusiv, e.cortă, e.croc, e.cursie. Sarcini: (a) de completat cu litera omisă; (b) de grupat cuvintele după litera completată[1].

(b) Cuvinte omise

— Material: 1. Prietenul pe care ... a întîlnit. 2. Cartea pe care am citit ... 3. Mașina pe care ai drege ... 4. Pomii pe care ... au îngrijit. 5. Florile pe care ... ar culege. 6. Prietena căreia ... ar scrie. 7. Orașul căruia ... a închinat opera. 8. Grădinile cărora ... au înflorit trandafirii. Sarcini: (a) de înlocuit punctele de suspensie cu cuvintele cerute de contextul gramatical și de terminat fiecare început de frază; (b) de motivat înlocuirile și de explicat situațiile de ortografie apărute.

— Material: 1. Era ultimul etaj ... construcției. 2. Văzuse iepurele și se străduia ... prinde viu. 3. Acești oameni ... cîmpiei sînt aspri și iuți la vorbă. 4. Îl găsise binevoitor și încerca ... smulge consimțămîntul. 5. Sînt primele semne ... înțelepciunii. 6. Își sculase fetele de cu noapte și acum nu cuteza ... mai duce pe jos. Sarcini: (a) de înlocuit punctele de suspensie cu cuvintele cerute de context; (b) de motivat completarea și de diferențiat prin opunere situațiile de omofonie apărute.

---

[1] Pentru completări în funcție de varianta de mesaj, ca situații-problemă: III E, § 2.2.3.

3. **Exercițiile de exemplificare** constau în concretizarea unei reguli sau a unei situații de ortografie. Prin ele copilul este apropiat mai mult de împrejurările normale în care comunică prin scris. Exemplificarea se deosebește de exercițiile descrise pînă aici atît prin punctul de plecare, cît și prin punctul de sosire. Procesul este invers în raport cu cel cunoscut: copilului nu i se propune un material asupra căruia urmează să acționeze, ci trebuie să elaboreze el însuși materialul, care, din izvor de informație și obiect de acțiune, devine aici răspuns de construit. La informația furnizată de sarcină, elevul răspunde din resursele personale, după experiența lui de cunoaștere. De cele mai multe ori — dacă nu de obicei, activitatea de exersare nu se încheie odată cu elaborarea exemplului, cu concretizarea, ci continuă prin alte exerciții, pe baza materialului elaborat. Sarcina indică tema ortografică de ilustrat, domeniul de viață la care urmează să se refere conținutul exemplelor, numărul și dimensiunile acestora, iar uneori și anumite repere în raport de care trebuie construit răspunsul. Exemplele pot fi cuvinte izolate sau enunțuri.

3.1. În exemplificarea fără **repere, liberă,** se poate cere ilustrarea oricărei reguli, a oricărei situații de ortografie. Cîteva sugestii.

(a) Cuvinte izolate

— Zece exemple de substantive comune compuse, termeni științifici din domeniul botanicii. Sarcini de după răspuns: (a) de motivat ortografia exemplelor; (b) de diferențiat prin opunere și de grupat substantivele date după felul în care se scriu.

— Aceeași sarcină, cu trimitere la alte domenii — zoologie, chimie, fizică etc.

— Zece exemple de substantive proprii compuse nume de persoană din istoria noastră națională. Sarcini de după răspuns: ca mai sus.

— Aceeași sarcină, cu trimitere la istoria universală.

— Zece exemple de substantive proprii compuse nume de mări și oceane. Sarcini de după răspuns: ca mai sus.

— Aceeași sarcină, cu trimitere la ape curgătoare, la munți, insule, peninsule, sate, orașe, țări etc.

— Zece titluri de opere literare, alcătuite din mai multe cuvinte. Sarcini de după răspuns: ca mai sus.

— Zece exemple de substantive proprii compuse nume de întreprinderi și de instituții din localitate și din județ (începînd cu școala în care învață). Sarcini de după răspuns: ca mai sus, la care se adaugă, eventual, explicarea modului de abreviere și precizarea ortografiei acesteia.

— Aceeași sarcină, cu trimitere la mari întreprinderi și instituții din țară.

— Cinci exemple de substantive comune compuse care se scriu cu liniuță de unire între termeni, deși prezintă unitate morfologică. Sarcină de după răspuns: de motivat întrebuințarea liniuței de unire.

— Cinci verbe de conjugarea a IV-a în *-i* după vocală. Sarcini de după răspuns: (a) de scris cîteva forme flexionare, la întîmplare; (b) de remarcat trăsătura comună (*i* păstrat în tot cursul flexiunii).

Multe dintre exercițiile de modificare (§ 2.1.1.) pot folosi ca material exemple date de elevi:

— Zece nume de ființe de parte bărbătească. Sarcini de după răspuns: (a) de spus și de scris fiecare cuvînt însoțit de *mulți;* (b) de spus și de scris fiecare cuvînt însoțit de *toți;* (c) de comparat formele fiecărui cuvînt în rostire (o silabă mai mult, o silabă mai puțin) și în scris (în raport cu numărul de silabe) ș.a.m.d.

— Patru verbe de conjugarea I: unul în *-a* după *c,* altul în *-a* după *g,* al treilea în *-a* după *ch(e),* al patrulea în *-a* după *gh(e).* Sarcinile în continuare — ca în exercițiul de modificare.

— Două verbe de conjugarea I: unul în *-a* după *ș* și al doilea în *-a* după *j.* Sarcinile în continuare — ca mai sus ș.a.m.d.

(b) Enunțuri

— Trei propoziții cu adjective în care se păstrează alternanța *z/j,* folosite la plural, și alte trei cu adjective în care alternanța nu s-a păstrat, folosite tot la plural.

— Șase propoziții dezvoltate, fiecare cu predicatul exprimat prin cîte o formă a unui verb reflexiv la optativul prezent[1], vorbind despre proiectul unei excursii. Sarcini de după răspuns: (a) de explicat ortografia formelor verbale; (b) de înlocuit optativul prezent cu perfectul compus și de explicat ortografia noilor forme verbale.

— Cinci propoziții dezvoltate, conținînd fiecare cîte un verb reflexiv la gerunziu. Sarcini de după răspuns: (a) de explicat ortografia gerunziului reflexiv; (b) de transformat gerunziul într-o propoziție și de explicat ortografia verbului-predicat provenit din gerunziu.

— Cinci propoziții dezvoltate cu verbul-predicat de conjugarea I în *a* după *i* vocală, la indicativul prezent pers. a III-a sg., pers. I pl. și a II-a pl., la perfectul simplu pers. a III-a sg. și la gerunziu. Sarcini de după răspuns: (a) de explicat ortografia formelor verbale folosite; (b) de trecut toate verbele-predicat la imperfect și de explicat ortografia noilor forme; (c) de dat cinci exemple de

[1] De fapt, pentru tema dată, un potențial.

verbe cu comportament ortografic asemănător (în *-a* după *i* vocală). Exemplele se rețin după tipul *linia* sau *speria*.

Și aici, exerciții de modificare propuse (§§ 2.1.2. și 2.1.3.) pot folosi ca material exemple construite de elevi:

— Patru propoziții, vorbind pe rînd despre cîte un membru al familiei (mama, tata, fratele meu etc.). Sarcini în continuare: (a) de scris prima propoziție vorbind și despre... (după conținutul ei) ș.a.m.d., ca în exercițiul de modificare.

— Șase propoziții dezvoltate cu complement direct, vorbind despre o zi de cumpărături. Sarcini în continuare: (a) de introdus în fiecare propoziție un complement indirect pronume personal ș.a.m.d.

— Cinci propoziții în care să se vorbească despre cineva care face o lucrare, arătîndu-se și cine suferă lucrarea. Sarcini în continuare: (a) de subliniat cuvîntul care arată cine suferă lucrarea; (b) de înlocuit acest cuvînt cu altul, care să arate tot cine suferă lucrarea, dar fără să-l numească ș.a.m.d.

3.2. În exemplificarea condiționată de **repere** date, sarcina conține un fapt concret în raport de care urmează să fie elaborat răspunsul. Reperul poate fi un cuvînt sau un grup de cuvinte care trebuie introdus într-un enunț, un cuvînt cu care trebuie asociat altul, un cuvînt sau un enunț în analogie cu care trebuie construit exemplul. În exemplificările libere, indicațiile din sarcină au totdeauna caracter general, nu concret, se referă la clase de fapte, la categorii gramaticale etc.

3.2.1. Construirea unui **enunț** în chip de **context pentru un cuvînt dat** sau **pentru un grup dat de cuvinte** nu înseamnă totdeauna concretizarea unei reguli sau a unei situații de ortografie: concretizarea poate fi oferită în sarcină, elevul urmînd să-i creeze doar o ambianță firească, asemănătoare acelora din împrejurările obișnuite în care el întrebuințează spontan faptul de ortografie respectiv. Cînd însă un asemenea reper e comunicat aluziv sau la forma de bază, putem vorbi de o exemplificare propriu-zisă, deoarece, elaborînd răspunsul, elevul trebuie și să construiască forma grafică. A folosi un reper obligator înseamnă, în cazul acesta, a restrînge aplicarea unei reguli la o situație concretă impusă. Alte ori, cînd propunem în sarcină repere contrastante care se realizează diferențiat în funcție de context, elaborarea contextului echivalează cu o exemplificare propriu-zisă. Cîteva cazuri pentru fiecare dintre aceste modalități de exemplificare după repere date.

(*a*) Concretizare *oferită*

— Propoziții dezvoltate, cu complemente circumstanțiale introduse prin locuțiunile prepoziționale: *de-a latul*, *de-a lungul*,

dincolo de, în dreptul, peste drum de — descriind poziția școlii. Sarcini în continuare: (a) de explicat ortografia cuvintelor date; (b) de motivat cazul complementului.

— Propoziții în care să se folosească, pe rînd, următoarele grupuri de cuvinte: *el* și *elev*; *ele* și *elegante*; *este* și *est*; *era* și *erou*. Sarcini în continuare: (a) de citit fiecare propoziție cu glas tare, apoi de scris; (b) de stabilit deosebirile dintre aceste cuvinte scrise cu *e* la inițială; (c) de grupat cuvintele după felul în care este rostit *e* inițial.

— Propoziții în care să se folosească, pe rînd, următoarele grupuri de cuvinte: *baie* și *aer*; *femeie* și *alee*; *proiect* și *poet*, *cetățuie* și *siluetă*. Sarcini în continuare: (a) de citit fiecare propoziție cu glas tare, apoi de scris; (b) de diferențiat prin opunere modul de rostire și de scriere a cuvintelor date; (c) de grupat cuvintele după diferențierile stabilite.

— Propoziții în care să se folosească, pe rînd, următoarele grupuri de cuvinte: *taxi* și *ticsit*; *fixat* și *rucsac*; *oxigen* și *îmbîcsit*; *expediat* și *cocs*; *expeditiv* și *văcsuitor*. Sarcini în continuare: (a) de diferențiat prin opunere ortografia cuvintelor date; (b) de grupat cuvintele după diferențierea stabilită.

(b) Reper *aluziv* sau *de modificat*

— Propoziții în care să se vorbească despre obiectul mai greu din fiecare zi a săptămînii (*Lunea*...). Sarcină în continuare: de explicat ortografia formelor articulate folosite.

— Propoziții în care să se vorbească, pe rînd, despre oameni din același sat, despre oameni din aceeași țară, despre oameni care locuiesc în aceeași casă fără să facă parte din aceeași familie, despre doi autori ai aceleiași cărți, despre doi membri ai aceleiași echipe — numind fiecare dintre aceste clase de oameni prin cîte un singur cuvînt. Sarcini în continuare: (a) de stabilit modul de derivare a cuvintelor; (b) de diferențiat prin opunere realizarea prefixului *con-*; (c) de grupat cuvintele derivate după felul în care se realizează prefixul.

— Propoziții în care cuvintele (substantivele) *albie, construcție, familie, istorie, linie* să fie însoțite (sau să poată fi însoțite), pe rînd, o dată de *multe*, a doua oară de *unei* (să fie trecute la...). Sarcini în continuare: (a) de comparat formele cuvintelor însoțite de *multe* cu cele însoțite de *unei*; (b) de explicat ortografia formelor din propoziții.

— Propoziții în care verbele *apropia, împrăștia, întîrzia, speria* și *zgîria* să fie folosite la timpul prezent și să arate că lucrarea o face cel ce vorbește (pers. I sg.). Sarcini în continuare: (a) de explicat ortografia verbelor; (b) de trecut lucrările pe seama celui cu

care se vorbește și de explicat ortografia verbelor (pers. a II-a sg.); (c) de trecut lucrările pe seama cuiva care nu e de față și de explicat ortografia verbelor (pers. a III-a sg.); (d) de înlocuit din nou autorul lucrării prin *voi* și de explicat ortografia verbelor (pers. a II-a pl.).

— Propoziții cu verbele *încheia, încuia, mîngîia, tăia* la prezent, arătînd că lucrarea o face cel ce vorbește. Sarcini în continuare: ca mai sus (remarcînd de fiecare dată prezența lui *i*).

— Propoziții cu verbele: *copia, deraia, invidia, îmbăia, linia* și *scînteia*. Sarcini în continuare: ca mai sus, diferențiind însă prin opunere cele două tipuri de grafii și grupînd în final toate formele verbale folosite, în două categorii: cu *e* și, respectiv, *a* după *i* și cu *ie*, respectiv, *ia* după alte vocale.

— Propoziții cu verbele *încovoia, înfuria, muia, sfîșia*, la indicativul prezent pers. a III-a sg. Sarcini în continuare: (a) de explicat ortografia verbelor, diferențiind prin opunere tipurile de grafii; (b) de trecut verbele la pers. a II-a pl.; (c) de explicat în același fel ortografia verbelor; (d) de trecut verbele la perfectul simplu, pers. a III-a singular; (e) de explicat în același fel ortografia verbelor; (f) de grupat ca în exercițiul de mai sus formele verbale folosite[1].

— Propoziții dezvoltate, în care verbele *pune* și *șterge* să fie la imperativ sg., apoi pl., avînd de fiecare dată cîte un complement direct substantiv. Sarcini în continuare: (a) de înlocuit substantivul complement direct printr-un pronume personal de pers. a III-a, la genul, cazul și numărul corespunzător; (b) de explicat situațiile de ortografie apărute; (c) de alcătuit alte propoziții dezvoltate cu complement direct substantiv, în care aceleași verbe să fie tot la imperativ sg., apoi pl., dar însoțite de pronumele reflexiv în dativ; (d) de explicat în context valoarea pronumelui reflexiv (posesiv sau obiectiv); (e) de explicat situațiile de ortografie apărute; (f) de comparat formele de imperativ cu și fără pronume reflexiv și de diferențiat prin opunere situațiile care se pot confunda (*pune* haina! = tu, fără să rezulte a cui e haina; *puneți* haina = voi, fără să rezulte a cui e haina; *pune-ți* haina! = tu, haina ta; *puneți-vă* haina! = voi, haina voastră; *pune-ți* o haină! tu, ție, fără să se

---

[1] Ultimele patru propuneri, pentru a se încadra în exercițiul de exemplificare cu reper concret de modificat, trebuie să fie realizate prin enunțuri bogate, cu conținut variat, din lumea copiilor, din exeperiența lor de cunoaștere, din domenii variate de activitate. Fără acest context mai larg, materialul poate fi folosit direct pentru exerciții de modificare (§ 2.1.1.).

precizeze a cui e haina, *puneți-vă* o haină! = voi, vouă, fără să se precizeze a cui e haina).

(c) Repere *care se diferențiază în context*

— Propoziții dezvoltate cu verbele *drege! dregeți! drege-ți! dregeți-vă!; prinde! prindeți! prinde-ți! prindeți-vă!* Sarcini în continuare: (a) de explicat în context valoarea pronumelui reflexiv; (b) de explicat situațiile de ortografie a verbelor; (c) de comparat formele de imperativ cu și fără pronume reflexiv și de diferențiat prin opunere situațiile care se pot confunda (toate operațiile sînt posibile fără apel la cunoștințe teoretice, fără «imperativ» și fără «pronume reflexiv», analizîndu-se logic comunicările și semnificația fiecăruia dintre termenii lor; deci: „de explicat în context valoarea pronumelor reflexive" poate însemna, la clasa a IV-a, „de precizat înțelesul cuvintelor *ți* și *vă*"; etc.).

— Propoziții dezvoltate sau fraze în care să fie folosite, pe rînd, următoarele cuvinte sau grupuri de cuvinte: *ia, iau, la, iar; i-a, i-au, l-a, i-ar*. Sarcini în continuare: (a) de diferențiat prin opunere omofonele (analizînd logic comunicările și remarcînd rolul contextului în diferențierea formelor omofone); (b) de modificat persoana verbului în propozițiile cu grupurile de cuvinte date (*i-ai . . . , i-ați . . . , l-am . . . , i-aș . . .* etc.); (c) de analizat semnificația cuvintelor din grup (*i-a* scris = a scris *lui;* etc.); (d) de raportat cuvintele date la seria fiecăruia (*iau, iei, ia, luăm* etc.; *la, spre, lîngă, pe* etc.; *iar, iarăși, încă* etc. sau *iar, dar, însă; mi* = mie, *ți* = ție; *i* = lui; *ne* = nouă ș.a.m.d.; *am, ai, a* ș.a.m.d.; ca mai sus, exercițiul poate fi folosit fără cunoștințe gramaticale).

3.2.2. Reperul poate constitui nu obiectul operației de exemplificare, ci numai un instrument al ei. În exemplificările **prin asociere** reperul e un cuvînt de care urmează să fie legat prin anumite relații exemplul de construit: elevul primește prin reperul dat o informație în raport de care elaborează răspunsul la sarcină completînd informația însăși. Informația inițială trebuie să sugereze suplimentul de informație cerut în termeni generali de sarcină.

Varianta interesînd ortografia este exemplificarea în raport de cuvinte care *cer* anumite forme, unele și aceleași. De pildă: (a) *acești, acei, aceiași, niște, unii, alți, mulți, puțini, cîțiva, doi* etc. cer totdeauna substantive masculine nearticulate hotărît; (b) *aceștia, aceia, toți, amîndoi* cer totdeauna substantive masculine la nominativ-acuzativ articulate hotărît; (c) *acestei, acelei, aceleiași, unei* cer totdeauna substantive feminine la genitiv-dativ singular nearticulate hotărît; (d) primele cuvinte la forma de feminin (cele care o au) cer totdeauna substantive feminine nearticulate hotărît; (e) *acestea, acelea, toate, amîndouă* cer totdeauna substantive feminine la no-

minativ-acuzativ articulat hotărît; (f) un adjectiv articulat hotărît — dacă nu e substantivizat — cere totdeauna un substantiv nearticulat hotărît; (g) adjectivele posesive: *mele, tale, sale, noastre, voastre* cer totdeauna substantive feminine sau neutre articulate hotărît la plural (cînd e vorba de mai multe obiecte posedate) sau substantive feminine articulate hotărît la genitiv-dativ singular (cînd e vorba de un singur obiect posedat). Toate acestea ne ajută să operăm direct cu fapte de limbă şi să aducem pe elevi la cunoaşterea intuitivă a unor situaţii de ortografie înainte ca vîrsta să le îngăduie studiul propriu-zis al limbii materne. Dintre posibilităţile enumerate am folosit în diverse împrejurări mai ales cîţiva operatori-tip: *nişte, mulţi-toţi, aceşti-aceştia, unei.* Oferim încă un exemplu.

— Reperul: o schemă «deschisă» (cf. II A, § 3.3.):

-(l)e:	(unei, multe)	*-i-e:*	(o) . . . .
-i:	(unei, multe)	*-i-e+i:*	. . . . (mele)
-(l)e+i:	. . . . . (mele)	*-e:*	(o) . . . .
-i+i:	. . . . . (mele)	*-e+i:*	. . . . (mele)

Sarcini: (a) de găsit substantive care să fie cerute de situaţiile date de schemă; (b) de explicat gramatical fiecare exemplificare; (c) de stabilit ce regulă este expusă de schemă; (d) de remarcat situaţiile care produc dificultăţi de ortografie; (e) de stabilit în aceste situaţii raportul dintre modul de pronunţare şi ortografie.

Am putea admite în această categorie de exerciţii şi cazuri inverse, în care obiectul operaţiilor de după construirea exemplului prin asociaţie cu reperul este nu cuvîntul găsit ca răspuns la sarcină, ci reperul însuşi. Exemplul devine suportul reperului în acţiunile cu acesta. Dar nu sînt excluse nici situaţiile în care obiect al operaţiilor ulterioare exemplificării propriu-zise să devină şi reperul, şi exemplul.

— Reperul: afectuos, respectuos, virtuos. Sarcini: (a) de numit fiinţe care pot avea aceste însuşiri; (b) de alcătuit cîte o propoziţie cu fiecare grup constituit (numele de fiinţă şi însuşirea corespunzătoare); (c) de numit fiinţe de parte femeiască putînd avea însuşirile date; (d) de scris fiecare grup constituit; (e) de explicat ortografia adjectivelor, comparîndu-le cu forma lor dintîi; (f) de alcătuit cîte o propoziţie cu fiecare grup constituit.

— Reperul: arămiu, cenuşiu, rubiniu, stacojiu, vişiniu. Sarcini: (a) de găsit substantive nume de obiecte care pot avea însuşirile date; (b) de alcătuit cîte o propoziţie cu fiecare grup constituit; (c) de trecut substantivele din propoziţii la plural şi de explicat modificările apărute; (d) de găsit substantive feminine nume de obiecte care pot avea însuşirile date; (e) de explicat ortografia

adjectivelor acordate; (f) de alcătuit cîte o propoziție cu fiecare grup constituit; (g) de grupat formele folosite (arămiu-arămie-arămii).

— Reperul: farfurie, hîrtie, materie, pîrtie. Sarcini: (a) de găsit cîte un adjectiv potrivit cu înțelesul fiecăruia dintre substantivele date și care să aibă aceeași terminație ca ele; (b) de explicat ortografia grupurilor constituite; (c) de alcătuit cîte o propoziție cu fiecare grup, în care substantivul să fie articulat enclitic și să aibă funcție de subiect; (d) de explicat ortografia fiecărui grup; (e) de inversat locul cuvintelor în grup; (f) de explicat modificările apărute; (g) de trecut grupul la plural; (h) de explicat ortografia grupului; (i) de restabilit în această situație din urmă ordinea inițială a cuvintelor în grup; (j) de explicat modificările apărute.

3.2.3. În exemplificarea **prin analogie** reperul oferă modelul de acțiune. Exemplificarea constă deci, aici, în imitarea unui model, o dată sau de mai multe ori și presupune recunoașterea prealabilă a structurii modelului, care poate fi un cuvînt, un grup de cuvinte sau un enunț. Reperul oferă în situația de față o informație integrală, iar răspunsul la sarcină înseamnă a varia conținutul unor forme sau structuri stabile percepute.

Un mod de a exemplifica prin analogie este *lista deschisă:* capul de listă e modelul propus, materialul nu are titlu, iar elevul adaugă reperului un număr de cazuri concrete alcătuind lista propriu-zisă (fie seria integrală sau o serie parțială nominalizată de o regulă particulară, fie un grup de fapte sau de cazuri-specie subordonate unei reguli generale). Cele mai multe materiale propuse în II A, § 3.1. pot fi folosite astfel, iar unele sînt prezentate chiar ca liste deschise. Iată modul de lucru.

— Modelul: broșă — broșa — broșe — broșei. Sarcini: (a) de recunoscut ce parte de vorbire s-a scris pe tablă și la ce forme este prezentată ea; (b) de diferențiat forma de nominativ-acuzativ sg. nearticulat hotărît de forma de genitiv-dativ sg. nearticulat hotărît (sau de plural nearticulat hotărît) și de raportat cazul particular la regulă (*ă* după *ș* în terminații); (c) de stabilit tipul de flexiune căruia îi aparține cuvîntul (casă — case, casa — casei); (d) de stabilit modul de formare a genitiv-dativului sg. articulat hotărît; (e) de găsit încă cinci substantive ilustrînd aceeași regulă și avînd același comportament gramatical.

— Modelul:

s-o văd (să o văd)	mi-aruncă (îmi aruncă)	bine-ai venit (bine ai venit)	trece-acum (trece acum)

Sarcini: (a) de explicat situațiile în care e folosită liniuța de unire în materialul dat (desparte ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite: două cuvinte neaccentuate, un cuvînt neaccentuat și începutul vocalic al cuvîntului accentuat următor, sfîrșitul vocalic al unui cuvînt accentuat cu un cuvînt neaccentuat, sfîrșitul vocalic al unui cuvînt accentuat cu începutul vocalic al cuvîntului accentuat următor); (b) de adăugat cîte încă zece cazuri în fiecare coloană, corespunzătoare modelului dat (trebuie respectate situațiile de ortografie, nu clasele gramaticale ale cuvintelor; de exemplu, respectiv: *de-o* oră, *pe-a*proape, aic*ea-n* casă, zi*ua-n*treagă; *a-l* aduce nu e corespunzător modelului din prima coloană, pentru că rostirea într-o silabă nu poate fi desființată); (c) de precizat care dintre formele paralele e preferabilă în limba literară.

Alt mod de a exemplifica prin analogie este construirea unui *enunț* cu structura reperului:

— Modelul: Piesa pe care am văzut-o m-a impresionat.

Sarcini: (a) identificarea modelului — analiza frazei și stabilirea structurii ei; (b) de alcătuit fraze cu structura celei analizate vorbind, pe rînd, despre: un prieten întîlnit, un dinte tratat, o minge primită în dar și o poezie învățată; (c) de explicat situațiile de ortografie create de genul substantivului înlocuit de pronumele relativ; (d) de refăcut frazele vorbind despre niște prieteni întîlniți, niște dinți tratați etc.; (e) de explicat situațiile de ortografie create de genul și de numărul substantivului înlocuit de pronumele relativ.

4. **Compunerile cu temă de ortografie** riscă să devină artificioase fără o relație firească între tema de redactare și cea de ortografie. Situațiile de exersare sînt asemănătoare cu cele prezentate la exemplificare: se poate redacta *liber*, realizînd o sarcină de ortografie cu caracter general — de folosit o clasă oarecare de ortografe, sau *în raport de repere* date, deci condiționat de un material concret propus (cf., în completare, *Tipuri de exerciții în predarea limbii române*, în *Probleme de metodică. Limbă și literatură*, 1960, 186—189; I. Cîrlan, 1967). Cîteva exemple.

(a) Compuneri *libere*

— De descris o călătorie în circuit, prin țară, folosind substantive proprii simple și compuse — nume geografice. Sarcini de după redactare: (a) de motivat ortografia numelor geografice folosite; (b) de grupat numele geografice (simple și compuse, iar pe acestea din urmă, după felul în care sînt scrise cuvintele componente).

— De descris o grădină zoologică, în care numele animalelor să fie folosite cu predilecție la plural, cu funcție de subiect și de

complement direct. Sarcini de după redactare: (a) de explicat ortografia numelor de animale folosite — îndeosebi a substantivelor masculine; (b) de grupat substantivele din urmă după relația dintre pronunție și ortografie (*leii* — o categorie, *tigrii* — alta).

— De relatat pregătirile pentru o competiție sportivă, folosind verbe reflexive la perfectul compus. Sarcină de după redactare: de remarcat și de explicat situațiile de ortografie create.

(*b*) Compuneri *cu repere date*

— De alcătuit o scurtă dare de seamă asupra activității clasei dintr-o perioadă dată, folosind cuvintele: *așadar, cu toate că, de aceea, deoarece, în timp ce, pentru că, prin urmare*. Sarcini de după redactare: (a) de remarcat clasa gramaticală a cuvintelor date; (b) de motivat ortografia lor.

— De elaborat o compunere în care să se relateze la perfectul compus sfîrșitul unei excursii, folosindu-se verbele reflexive: *a-și aminti, a se arăta, a se așeza, a se bucura, a se gîndi, a se grăbi, a se minuna, a se pregăti, a se uita, a se urca*.

Este totuși preferabil să îngrădim cît mai puțin compunerile elevilor, să-i lăsăm să comunice spontan, dar să le cerem măcar periodic să-și supună scrisul, după redactare, unei investigații ortografice — eventual orientate de noi (§ 1.5.; cf. V, § 5.3.3.2.).

C. EXERCIȚIILE DE ORTOGRAFIE TRADIȚIONALE

(§§) **1.** Tipurile. **2.** Copierea. **3.** Dictarea. **3.1.** Condițiile dictării. **3.2.** Pregătirea dictării. **3.2.1.** Pregătirea directă. **3.2.2.** Pregătirea indirectă, aluzivă. **3.3.** Dictarea propriu-zisă. **3.4.** Argumente în defavoarea și în favoarea dictării.

1. Exercițiile de ortografie tradiționale sînt **copierea** și **dictarea.** În descrierea lor vom încerca să sugerăm posibilități de adaptare a experienței școlare din alte părți la experiența noastră (din care amintim: *Metodica limbii române*, 1953, 125—138; C. G. Chiosa, 1955, 299—303 și 1964, 56—58; Fl. Ghinescu, 1966, 212—219; I. Berca și M. El. Ionescu Miciora, 1969, 279—286; C. Caroni, 1967, 165—166; Tr. Blajovici, Val. Bòtiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 9—43; LL, vol. 11, 1966, 515—529).

2. Copierea este în primul rînd un exercițiu motor folosit pentru formarea deprinderilor de scriere. Copierea e, în al doilea

rînd, un exercițiu necesar pentru a cunoaște ritmul de scriere al elevilor, dificultățile lor perceptive, tehnica lor de scriere (silabă de silabă, cuvînt de cuvînt, grupe de cuvinte de grupe de cuvinte). În interesul învățării ortografiei, copierea e folosită ca exercițiu independent sau ca activitate premergătoare unei dictări. Oricare ar fi destinația ei, copierea nu trebuie să surprindă pe elev prin nici o formă necunoscută lui: înainte de a fi copiat, textul se citește și se explorează ortografic, pentru ca elevul să scrie numai în cunoștință de cauză. În copiere nu se admit propriu-zis greșeli — iar de lucrul acesta copilul trebuie să fie pătruns. Atenția, voința de a scrie corect, respectul pentru formele corecte, indispensabile în achiziția ortografiei, se educă de la clasa I și a II-a prin astfel de exerciții, iar progresele ulterioare ale copilului pot fi compromise dacă el nu învață acum să copieze fără greșeli și ușor un text pe măsura lui (G. Lombardy, 1964, 141—142).

E posibil un exercițiu de copiere-dictare. Într-o variantă, citim o propoziție, un elev o reproduce, clasa o reține și o scrie, dar, dacă cineva are vreo ezitare, îi este îngăduit să deschidă cartea, să citească propoziția și să scrie după ce a închis manualul. În a doua variantă, textul, după ce e citit și discutat, este scris pe tablă; copiii scriu după dictare, făcînd efortul de a privi cît mai rar modelul (A. Souché, 1962, 143).

3. **Dictarea** este un exercițiu foarte pretențios. Nici o altă activitate aplicativă nu se întoarce împotriva ortografiei, cînd nu i se respectă cerințele, ca dictarea. De aceea, e preferabil să nu recurgem la ea dacă nu avem asigurate condițiile acțiunii ei pozitive.

3.1. Despre aceste **condiții** vom vorbi în continuare.

Poate cea mai importantă dintre ele este asigurarea unui climat afectiv favorabil. Dictarea nu e un exercițiu prea iubit de copii, care o privesc cu teamă, cunoscînd reacția profesorului la greșeli. Starea aceasta de tensiune psihică conferă adeseori fizionomie suspectă pînă și cuvintelor ușoare, provocînd greșeli stranii, pe care copilul nu le săvîrșește în alte împrejurări (P. Burney, 1959, 67). E necesar de aceea ca orice exercițiu de ortografie, în primul rînd dictarea, să fie efectuat fără nici o teamă (J. Simon, 1954, 82); e nevoie să ne convingem pe noi mai întîi și să convingem pe elevi după aceea că dictarea nu este vînătoare de greșeli, să o acceptăm și noi, și copiii ca bilanț a ceea ce ei știu și, eventual, încă nu știu, bilanț care să-i ajute, să-i orienteze în eforturile lor viitoare. Fără un climat de comprehensiune, de încredere, de seninătate nu putem

evita eşecul (G. Lombardy, 1964, 128—129); copilul trebuie să simtă că nu dorim decît un lucru: să-l facem să progreseze (P. Burney, 1959, 67; V, § 4.2.). Disponibilitatea lui sufletească ar trebui să fie de aşa natură, încît să poată întîmpina cuvîntul pe care-l percepe auditiv cu interes şi curiozitate, cu hotărîrea de a se confrunta deschis cu dificultatea care-l pune la încercare.

Dictarea este un exerciţiu. Folosirea ei în scopul verificării nivelului de deprinderi ortografice este izolată şi nu interesează capitolul acesta. Ca exerciţiu de ortografie, dictarea nu iniţiază formarea unei deprinderi şi cu atît mai mult nu e singura activitate aplicativă la care recurgem în vederea formării deprinderilor ortografice (J. Pohl, 1960, 78; J. Repusseau, 1968, 63—64). Dictarea duce la achiziţii de deprinderi numai dacă dificultăţile ei au fost abordate un timp în alte genuri de exerciţii, numai după ce copilul s-a deprins a le rezolva prin efort de înţelegere, de gîndire, de memorie etc. (în funcţie de natura faptelor) în alte forme de activitate aplicativă (P. Burney, 1959, 63; J. Barbas, 1966, 110). Prin urmare, dictarea trebuie să folosească reguli şi cuvinte studiate şi să reia exerciţiile efectuate cu ele, încorporîndu-le într-un material care să pună în valoare şi să facă să progreseze deprinderi în curs de formare (P. Burney, 1959, 63).

Dictarea se integrează în procesul organizat de cultivare a limbajului elevilor. Întrebuinţarea ei nu poate fi nici întîmplătoare, nici independentă de modul de organizare a acestui proces. Fără o funcţie determinată într-un sistem clar de activităţi, orientate către un obiectiv anumit, acţiunea ei pozitivă se apropie de zero, dacă nu se întoarce împotriva ortografiei (M. Rondeau, 1963: H. Niklas, 1964, 347). Ca atare, e necesar ca dictarea să aibă o temă strict delimitată — aplicarea unei anumite reguli — şi ca tema ei unică să se subordoneze scopului concret al lecţiei din cadrul sistemului care realizează un capitol dat, o sarcină dată de cultivare a limbajului copiilor (G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 301; J. Barbas, 1966, 110; P. Gibert, 1970, 62).

Dictarea trebuie să fie un exerciţiu pe măsura elevilor. Potrivit cu puterile lor alegem sau alcătuim textul — inteligibil, fără nici un echivoc. În funcţie de ei gradăm numărul şi nivelul dificultăţilor aceleiaşi teme de la o clasă la alta şi în aceeaşi clasă de la un moment la altul. (I. Manliu, 1896, 199; P. I. Papadopol, 1930, 10.) În funcţie de stabilitatea atenţiei lor hotărîm, tot progresiv, dimensiunile materialului de dictat. În raport de viteza lor de scriere reglăm ritmul dictării (J. Simon, 1954, 99). În raport de posibilităţile lor alegem forma concretă de dictare şi modalităţile de integrare a acesteia în alte activităţi aplicative din cursul orei.

Nici dictarea nu trebuie să surprindă pe elevi (P. I. Papadopol, 1930, 110). Obligaţia de a o întrebuinţa spre capătul unui lanţ de exerciţii consacrate aceleiaşi deprinderi nu ne dispensează de o pregătire specială pentru exerciţiul dat, pregătire variind tot în funcţie de posibilităţile elevilor (§ 3.2.).

Orice dictare se cere corectată imediat. Modul de corectare variază şi el, în mare măsură, tot după posibilităţile copiilor.

Nu putem folosi nici un singur mod de pregătire a dictării, nici un singur fel de a o corecta şi nici un singur procedeu de a dicta materialul asupra căruia ne-am oprit (§ 3.3.). Variaţia condiţiilor de executare a acţiunii concomitentă cu menţinerea sarcinii este o lege a exerciţiului. Lipsa de interes şi, prin aceasta, randamentul slab al dictării sînt produse şi de monotonia întrebuinţării ei stereotipe.

Nu e firesc să alegem materialul de dictat dintr-un singur stil al limbii, din stilul beletristic, aşa cum procedăm tradiţional. Acesta este ultimul stil funcţional al limbii la care copilul devenit om matur va recurge în trebuinţele lui de comunicare (§ 3.3.).

3.2. Rareori contestată (R. Thimonnier, 1967, 143—144), **pregătirea** dictării e fără îndoială necesară. Motivaţia ei psihopedagogică principală vine din cerinţa de a evita ca elevii să scrie forme greşite (P. Burney, 1959, 65). Pregătirea e utilă însă şi pentru a stimula atenţia voluntară reclamată de dictare (A. Souché, 1962, 146), pentru a concentra atenţia asupra dificultăţilor materialului, pentru a educa intuiţia ortografică, priceperea de a stabili analogii şi diferenţieri, pentru a invita la reflectare pe tema ortografică dată — cînd aceasta are nevoie de reflectare (G. Lombardy, 1964, 124). Pregătirea, s-a spus, e o activitate în care ingeniozitatea, experienţa, tehnica profesională şi dorinţa de înnoire a procedeelor se pot manifesta bogat şi fructuos (*Ibid.*, 125).

3.2.1. La clasa a II-a şi a III-a se pregăteşte **direct** materialul de dictat — un text mic sau cîteva propoziţii izolate. Materialul este scris pe tablă, citit de mai mulţi elevi şi explicat cuvînt de cuvînt — prin regulă, cînd e cunoscută, sau situaţional pur şi simplu. De obicei, această pregătire e urmată de copierea textului sau măcar de transcrierea unor cuvinte sau grupuri de cuvinte mai grele. Din textul de pe tablă ori rămîn numai cîteva cuvinte grele — la clasa a II-a, ori se şterg tocmai pasajele cu dificultăţi ortografice — la clasa a III-a (J. Ledoux, 1963, 34).

Din clasa a IV-a tehnica de pregătire se diversifică. O explicare directă şi integrală a materialului nu mai este totdeauna recomandabilă. În genere, de la această vîrstă pregătirea n-ar trebui

să fie exagerată, n-ar trebui să fie atît de mare încît să transforme dictarea într-un exercițiu de memorie (J. Barbas, 1966, 110; R. Thimonnier, 1967, 143). A scrie textul pe tablă, a-i examina formele una cîte una, a copia multe dintre ele pe maculator, a le rosti pe acestea și pe altele de trei-patru ori etc. și a repeta apoi toate explicațiile înseamnă pînă la urmă nu a transcrie textul după auz, ci a-l «copia» mecanic din memorie. O asemenea pregătire poate să nu fie lipsită de utilitate — și e necesară la clasele mici, dar nu mai îngăduie copilului de peste zece ani să intervină activ și fecund în exercițiu, să-și ia răspunderea alegerii variantei corecte, să-și pună la contribuție reflexele achiziționate (F. Gaillard, 1963, 28; G. Lombardy, 1964, 124; G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 30; J. Barbas, 1966, 111). Dacă în pregătire nu e suficient ca materialul să fie doar văzut, citit în gînd sau cu voce tare și eventual chiar copiat, ci e necesar să determinăm o anume activitate perceptivă, de explorare ortografică a textului și de analiză a mesajelor, s-ar cere ca aceste operații să funcționeze și în cursul dictării, să nu le istovim odată cu pregătirea (A. Souché, 1962, 146; F. Gaillard, 1963, 28). Oricum, pare neindicat să reducem la minimum efortul elevilor mai mari și să revenim laborios asupra faptelor achiziționate (A. Souché; 1962, 146), să demontăm reflexe constituite. Ar trebui să explicăm numai ceea ce copilul nu poate descoperi singur, să adaptăm explicarea la nivelul clasei și, în timp, la progresele ei (A. Souché, 1962, 146; G. Lombardy, 1964, 124).

Cînd se consideră că regula de aplicat n-a fost suficient întărită prin exerciții anterioare — situație în genere de nedorit — pregătirea poate avea în vedere *chiar materialul* care urmează să fie dictat.

În mod curent, acest gen de pregătire se realizează prin activități de explorare ortografică a materialului, în dialog cu clasa. Materialul, de exemplu, e citit de profesor fără să fie scris pe tablă. Dificultățile lui sînt relevate pe rînd, confruntate cu știința elevilor despre regula particularizată în ele, motivate, comparate, diferențiate și integrate în șiruri de cazuri la care se aplică aceeași regulă. Copiii sînt invitați să pună întrebări, să-și spună deschis nedumeririle, să arate ce le-a rămas încă neclar (G. Lombardy, 1964, 126—127; G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 300; J. Barbas, 1966, 111).

Elevii mai mari se pot pregăti și singuri, după cîteva indicații ale profesorului sau fără nici o sugestie. În primul caz, după explorarea personală a materialului, ei sînt întrebați ce li s-a părut greu și li se oferă în consecință mijloacele indirecte de rezolvare: regula, un model cunoscut, capitolul teoretic care oferă soluția ortografică etc. (G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 300). Sau se poate

spune elevilor, la început, asupra cărei categorii de fapte să-şi oprească atenţia şi li se pot sugera cîteva exerciţii prin care să-şi fixeze grafiile dificile. Copilul poate primi materialul împreună cu un chestionar care-l obligă să întreprindă singur investigaţiile ortografice necesare, să lucreze cu materialul îndeosebi spre a-i justifica ortografia (G. Lombardy, 1964, 126—127). Iată cîteva exemple:

(a) Pregătire directă în dialog cu clasa

— Material (fragment): „Supărarea curcanului îl speria ca o furtună; se-nnoura curcanul în pene — el fugea în cerdac" (I. Teodoreanu, *Uliţa copilăriei;* după Tr. Blajovici, Val. Botiş, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 127).

— Explorarea ortografică. E vorba de relatarea unor fapte la trecut. Să identificăm acţiunile. (. . .) Deci *speria, se-nnoura, fugea.* Aţi recunoscut formele de trecut? (. . .) Fiecare dintre aceste trei verbe prezintă cîte o dificultate de ortografie, dar ne interesează întîi scrierea imperfectului. Din *acest* punct de vedere, care dintre cele trei cuvinte nu prezintă nici o greutate în scriere? (. . .) De ce? (. . .) Ce verb aparţine aceleiaşi conjugări ca *a se înnoura*? (. . .) Să judecăm de ce *speria* e mai greu de scris decît *înnoura.* Să spunem rădăcina acestuia din urmă. (. . .) Să spunem şi rădăcina celuilalt (. . .) Vă daţi seama acum de unde vine greutatea? (. . .) Să spunem două substantive asemănătoare în privinţa terminaţiilor cu verbele noastre. Primele exemple vi le dau eu: *nora* şi *aria.* (. . .) Aţi recunoscut regula pe care va trebui s-o aplicaţi la verbul *speria*? (. . .) Să spunem încă cinci verbe care se scriu ca *speria.* (. . .) Să trecem la ultimul verb din text. De ce conjugare e? (. . .) Înlocuiţi-l în text cu *a veni.* Vă recitesc fraza. (. . .) Care este terminaţia verbului nou la imperfect persoana a III-a sg.? (. . .) Cu ce terminaţie veţi scrie deci şi verbul *a fugi* la aceeaşi formă? (. . .) Mai aveţi vreun argument pentru a justifica această formă? (. . .) Atunci să găsim un substantiv asemănător în privinţa terminaţiei cu verbul nostru. Primul exemplu vi-l dau eu: *cangea.* (. . .). Să spunem substantivul nearticulat enclitic (. . .). Să spunem verbul *a fugi* la o formă asemănătoare în privinţa terminaţiei cu *minge, cange.* (. . .) Deci *fugea/fuge,* ca *mingea-minge.* V-aţi amintit argumentul în plus care justifică scrierea formei *fugea* cu aceeaşi terminaţie ca aceea a formei *venea?* (. . .). Am afirmat că verbul *se-nnoura* nu prezintă dificultăţi de scriere a formei imperfectului şi lucrul acesta l-am lămurit. Totuşi, cuvîntul în sine poate pune la încercare ştiinţa voastră de scriere corectă. Vă daţi seama prin ce? (. . .) Să spunem alte cinci verbe formate la fel. Primul exemplu vi-l dau eu: *înnegura = în + negură;* de la *noapte*? (. . .) de la *nod*? (. . .) etc.

(*b*) *Pregătire directă individuală sau în grupuri, orientată de profesor*

— Material· Să nu te sperii: cu părinţii voi vorbi eu. Tu să fii în dreptul porţii. Să nu întîrzii, să vii la timp! Cînd vei auzi ciinii, eu voi fi la capătul cărării. Să intri, să te apropii şi să te ţii după mine. Vecinii au aflat, dar nu fi îngrijorat! Ştii că părinţii sînt înţelegători. Să-ţi împrăştii teama şi să le spui cinstit totul. Nu te sfii! Mai tare le sfîşii inima cu o minciună.

Prima variantă.

— În următoarele cincisprezece minute citiţi textul, identificaţi dificultăţile lui de ortografie şi de punctuaţie şi găsiţi justificarea felului cum se scriu faptele care v-au atras atenţia. Puteţi folosi manualul şi notiţele. (După scurgerea timpului) — Ce v-a rămas nelămurit? (...) Nu există nici o greşeală în text: *să fii* şi *nu fi* (îngrijorat)! sînt fapte diferite. Forma *fi* din *nu fi!* mai apare o dată în text. S-o găsim. (...). De ce (voi) *fi* şi (nu) *fi!* se scriu la fel? (...) De ce prima formă verbală nu v-a dat de gîndit?(...) De ce a doua provoacă nedumeriri? (...) Spuneţi imperativul pozitiv al verbului. (...) Să-l comparăm cu imperativul negativ. (...) Cum se construieşte imperativul negativ în limba română? (...) Prin urmare *fii! să fii* sînt alte forme verbale decît *nu fi!* Încercaţi să descoperiţi şi unde cade accentul în *fii! să fii! nu fi!* (...) Deci la imperativul negativ forma *fi* este neaccentuată. Aceeaşi formă de infinitiv este însă accentuată în *voi fi,* cînd intră în alcătuirea viitorului. În concluzie, să scriem formele cu *-i: a fi, voi fi, nu fi!* Ce reprezintă acest *-i?* (...) Să scriem şi formele cu *-ii:* fii (bun)! *să* fii (bun)! Ce reprezintă al doilea *i*? (...)

A doua variantă.

— Ce dificultăţi credeţi că veţi întîmpina în scrierea după dictare a acestui text? (...) Aveţi într-adevăr mai multe categorii de cuvinte cu terminaţia *-ii* sau *-i.* Reflectaţi pe rînd la ele. Vă voi ajuta eu. În prima categorie se află cinci verbe de conjugarea I cu infinitivul în *-a* după *i* vocală. Identificaţi-le şi scrieţi-le la indicativ prezent şi la conjunctiv prezent. (...) Aţi terminat. Observaţi şi justificaţi-vă felul în care se scriu aceste forme. Trebuie să le analizaţi, să izolaţi rădăcina de terminaţie şi să comparaţi pronunţia cu regula de scriere. (...) Aţi terminat. Comparaţi pers. a II-a sg. a acestor verbe cu aceeaşi persoană a verbului *a intra,* din text. Încercaţi să înţelegeţi de unde vine deosebirea de scriere şi de pronunţare. Trebuie să procedaţi tot ca mai sus, să deosebiţi rădăcina de terminaţie. (...) Aţi terminat. Altă categorie de cuvinte dificile e alcătuită din verbe de conjugarea a IV-a cu infinitivul în *-i* după consoană şi care în text sînt scrise cu *-ii.* Identificaţi-le şi anali-

zați-le morfologic. (...) Comparați-le cu verbul *a ține* la forma din text și trageți singuri concluzia asupra scrierii tuturor. (...) Ați terminat. Patru verbe de conjugarea a IV-a, tot cu infinitivul în *-i* după consoană, sînt scrise în text cu *-i*. Căutați-le și aflați de ce se scriu astfel. (...) Unul dintre aceste verbe apare în text cu două forme pentru a comunica aproximativ aceeași idee — un îndemn. Descoperiți-l și găsiți motivul scrierii lui diferite. (...). Ați terminat. În text mai există un verb de conjugarea a IV-a cu formă de infinitiv, dar scris cu *-ii*. Identificați-l și explicați-i scrierea în raport cu celelalte verbe din text de aceeași conjugare și avînd tot formă de infinitiv. Procedați ca mai înainte, izolînd, la toate, rădăcina de terminația infinitivului. (...) Ați terminat. Toate categoriile de cuvinte la care v-ați oprit pînă acum au două însușiri comune: sînt verbe, iar formele lor în *-i* și în *-ii* se scriu așa cum se rostesc. Le vom opune alte cuvinte, care în text sînt scrise cu *-ii*, dar pe care le rostim de obicei numai cu un *-i* vocalic, silabic. Descoperiți-le și explicați-vă motivul gramatical al felului în care sînt scrise. Trebuie să procedați așa cum ați învățat, adică motivul gramatical să fie el însuși susținut de anumite argumente. (...)

3.2.2. Dacă regula sau regulile înrudite de aplicat au fost suficient întărite, se evită **explicarea directă** a materialului. Posibilitățile de pregătire **indirectă, aluzivă** sînt foarte variate și sugestiile următoare ar putea fi considerate doar un cap de listă.

Se prezintă spre investigare ortografică un material în ansamblu diferit de cel ce se va dicta, dar conținînd același tip de dificultăți (R. Parisse, 1963), sau chiar aceleași forme, aceleași fapte concrete. În ultimul caz, copilul transcrie după dictare formele explicate, în contexte noi; în primul, el acționează prin raționament analogic, efortul de integrare a faptelor explicate în alte contexte fiind, evident, mai mare.

Cînd materialul din pregătire e diferit în ansamblu de cel din dictare, dar conține același tip de dificultăți, sprijinul poate fi gradat: (a) copiii sînt avertizați că fiecare fapt care urmează să fie explicat apare modificat în dictare; (b) după explicarea formelor dificile se atrage doar atenția asupra pasajelor mai mari în care vor apărea modificări în dictare; (c) dificultățile se lămuresc fără a avertiza în nici un fel pe copii asupra modificărilor din materialul de dictat (J. Ledoux, 1963).

Se procedează și astfel: (a) dificultățile se elucidează prin cîteva exerciții structurale; (b) copiii primesc policopiat materialul de dictat din care au fost omise cuvintele sau grupurile de cuvinte asupra cărora s-au fixat exercițiile anterioare; (c) după completarea

omisiunilor foile se strîng şi se dictează materialul întregit (P. Gibert, 1970, 62). Ş.a.m.d.

Cîteva exemple de pregătire indirectă.

— Materialul dictării (fragment): „Ia-ţi concediu, du-te la băi: distrează-te..." (Pavel Dan, *Scrieri alese;* după Tr. Blajovici, Val. Botiş, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 141).

Prima variantă.

— Materialul pregătirii (fragment): „— Luaţi-vă concediu, duceţi-vă la băi: distraţi-vă..." (text nescris pe tablă).

Pregătire în dialog cu clasa. — Textul cuprinde o situaţie de vorbire obişnuită, de dialog: cineva se adresează cuiva. De unde ştim acest lucru? (...) Indiciul este într-adevăr forma verbelor. Ce comunică de fapt vorbitorul? (...) Aşa e: comunicarea lui conţine trei sfaturi. Cui le adresează? (...) De unde ştim că e vorba de mai multe persoane? (...) Evident, tot din forma verbelor. Dar cred că trebuie să adîncim constatarea aceasta. Care sînt cele trei sfaturi? (...) Prin urmare ascultătorii sînt îndemnaţi de vorbitor să facă trei acţiuni. Pe cine privesc toate aceste trei acţiuni, la cine se referă ele sau care e obiectul lor? (...). De unde ştim că toate se referă la ascultători, adică tocmai la aceia care sînt sfătuiţi să le dea curs? (...) Iată de ce trebuie să completăm constatarea de mai înainte. Dacă forma verbelor arată cui se adresează vorbitorul, forma pronumelor ne spune pe cine priveşte fiecare dintre acţiunile pe care vorbitorul le sugerează ascultătorilor. Ultimele două acţiuni pot fi făcute de ascultători, dar să privească pe altcineva, nu tot pe ascultători. Să presupunem că e vorba, în acest sens, de o singură persoană de sex bărbătesc. Ce formă va căpăta comunicarea vorbitorului? („Luaţi-vă concediu, duceţi-*l* la băi, distraţi-*l*!"). Ce cuvinte au rămas neschimbate? (...). Imperativele *duceţi!* şi *distraţi!* trebuiau să fie păstrate, pentru a menţine caracterul comunicării — de sfat, de îndemn şi pentru a arăta numărul celor care urmează să facă acţiunea. Ce cuvinte s-au schimbat? (...) De ce pronumele reflexive au devenit pronume personale? (...) Să presupunem acum că cele două acţiuni privesc mai multe persoane de sex bărbătesc. Ce formă va căpăta comunicarea vorbitorului? (...) Să observăm din nou ce s-a păstrat şi ce s-a schimbat şi să justificăm schimbarea. (...) Să presupunem că cele două acţiuni privesc o singură persoană de sex femeiesc. Ce formă va căpăta comunicarea vorbitorului? (...) Ş.a.m.d. Să scriem ultimele două verbe în toate situaţiile găsite. (*duceţi-vă! duceţi-l! duceţi-i! duceţi-o! duceţi-le!* etc.). Cum justificaţi întrebuinţarea liniuţei de unire? (...) Să grupăm aceste cazuri în două categorii: în prima, să adunăm situaţiile în care pronumele se rosteşte într-o silabă cu sfîrşitul vocalic al verbului la imperativ; în a doua, situa-

țiile în care o asemenea contopire într-o silabă nu se produce (...). Acum puteți explica întrebuințarea liniuței de unire? Pentru situațiile din urmă trebuie să luați în considerare următoarele fapte: imperativul este accentuat, iar pronumele, neaccentuat, are o anumită poziție față de imperativ, față de cuvîntul accentuat de care depinde gramatical. Vă dau un exemplu cu două verbe la imperativ, ca să găsiți mai ușor răspunsul din compararea lor: „Duceți-vă și vă plimbați!“ (....) Acum e bine. În textul pe care-l veți scrie după dictare veți întîlni forme asemănătoare cu cele analizate.

Pregătire individuală sau în grupuri orientată de profesor

— Ca să ajungeți la descoperirea și la rezolvarea dificultăților de ortografie din această frază trebuie să înțelegeți întîi comunicarea. Observați ce persoană gramaticală face comunicarea și ce persoană gramaticală o primește. (...) Stabiliți conținutul și scopul comunicării și, prin aceasta, natura propozițiilor și modul fiecărui verb-predicat. (...) Stabiliți pe cine privesc acțiunile exprimate de verbele-predicat și din ce rezultă aceasta. (...) Ș.a.m.d.

A doua variantă.

— Materialul pregătirii (fragment): „Cumpără-ți un rucsac, pregătește-te de drum și bucură-te de vacanță!“.

Pregătirea, în dialog cu clasa, în grupuri sau individuală, se desfășoară ca mai sus, cu deosebirile cerute de forma diferită a verbelor și a pronumelor reflexive. În raport cu textul de dictat, pronumele sînt de data aceasta aceleași, imperativele se află tot la singular, numai comunicarea e alta, numai contextul formelor gramaticale identice este altul.

În cazuri în care dificultatea deosebită a unei reguli sau situații de ortografie nu este învinsă prin exerciții anterioare, se acordă pregătirii o oră întreagă, în care se rezolvă exerciții premergătoare variate și insistente (R. Séramy, 1963, 29) sau se continuă pregătirea în a doua oră printr-un exercițiu de dictare mai puțin pretențios, dictarea materialului la nivelul real al dificultății date urmînd abia în a treia oră (L. N. Lesoghina, 1961). În genere, se consideră că dictarea n-ar trebui să vină imediat după pregătire, că măcar în împrejurări mai grele ea ar trebui să fie separată de pregătire printr-un timp de «digerare» a formelor explicate (G. Lombardy, 1964, 135; G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 301).

3.3. În formele ei tradiționale, dictarea este invariabil *continuă* și *pasivă*. În cazul transcrierii integrale, profesorul citește materialul de trei ori: o dată cursiv, pentru ca elevii să ia cunoștință de conținutul și, eventual, de dificultățile materialului, a doua oară pe grupe de cuvinte, propoziții, fraze — după clasă, pentru tran-

scriere (dicteul propriu-zis), iar a treia oară, tot cursiv, pentru controlul materialului transcris. În cazul transcrierii **selective** procedeul este asemănător, deosebirea față de prima formă constînd în faptul că elevii notează din materialul dictat numai cuvintele sau grupele de cuvinte cerute de sarcină. Așa-numita «autodictare» este transcrierea, de obicei integrală, a unui material memorat; iar «dictarea liberă» este reproducerea, condiționată ortografic, a unui text cunoscut, analizat, care se recitește pe fragmente, cu pauze mari între un fragment și altul pentru ca elevii să aibă timp de scris, obligația acestora fiind de a folosi în reproducere faptele de ortografie indicate în sarcină și descoperite de ei în lectura profesorului.

Pot fi folosite ca *material* de dictare texte, pasaje desprinse din texte în diferite stiluri ale limbii sau chiar cuvinte ori grupuri de cuvinte izolate. Existența unei culegeri de texte (Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969) simplifică oarecum munca. Deoarece însă materialul pe care ni-l oferă această culegere ține, cu cîteva rare excepții, de stilul beletristic, s-ar cere să-l completăm cu texte în limba normată actuală, în stilul științific, eventual și în stilul publicistic ori administrativ. Este necesar să folosim și manualul de istorie, de geografie, de fizică, de chimie, de biologie etc., adaptîndu-le la nevoile noastre, pentru că acestea, împreună cu o scrisoare, cu o dare de seamă, cu un raport de activitate etc., sînt oricum mai apropiate ca situații și ca limbaj de trebuințele copilului și ale omului în societate decît formele și limbajul operei literare, al poeziei mai ales[1].

O schimbare de atitudine ar fi utilă și față de dictarea însăși. Propunem în continuare cîteva forme care ar putea înviora practica tradițională.

Dictarea continuă poate fi activată de un *comentariu oral*; un copil sincronizează transcrierea pasajului auzit cu relatarea orală a operației prin care rezolvă o dificultate de ortografie întîlnită. E vorba de „gîndirea cu voce tare“ a lui Ed. Claparède, metodă ingenioasă de analiză a actelor de inteligență (J. Piaget, B. Inhelder, 1963/b, 113), adaptată la nevoile școlii. Comentîndu-și acțiunea, copilul indică schema de operație după care urmează să se desfășoare procesul de gîndire al clasei întregi. De exemplu, primind informația „Nu m-ai înțeles“, copilul comentează: „*Nu* — nu prezintă difi-

[1] Prezintă utilitate demonstrativă, descriptivă, nu însă și practică, folosirea de texte cuprinzînd forme fără circulație în limba literară actuală, pe care elevii, ca și oamenii maturi, nu le folosesc niciodată în scris; de exemplu: de *mi-ți* întreba, *i-oi* da, *rămînere-aș*, *vedea-vei*, *aflat-au*, *spusu-mi-s-a*, *fruntea-ți*.

cultăţi; *m-ai înţeles pe mine*, deci în *m-ai* sînt două cuvinte, *m*, care înseamnă *pe mine* şi *ai* care ţine de *înţeles*: *ai înţeles, aţi înţeles* etc.; scriu *m* liniuţă *ai* pentru că sînt două cuvinte rostite într-o silabă" (eventual şi: „primul — pronume, al doilea — auxiliar") ş.a.m.d. Profesorul acomodează ritmul comentariului la ritmul de gîndire şi de scriere al clasei şi schimbă din cînd în cînd comentatorul — recrutat un timp numai dintre elevii buni (Eug. Novicicov, 1962, 74—78; G. Ferrand, 1963 36; G. Munteanu, 1964, 110; Tr. Blajovici, Val. Botiş, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 32).

Dacă pregătirea a avut ca obiect textul scris pe tablă, se poate recurge la un gen aparte de «autodictare»: copiii citesc în gînd de mai multe ori primul enunţ (nu prea lung); cîţiva îl citesc şi cu voce tare; enunţul este apoi şters şi copiii sînt invitaţi să-l scrie din memorie; aşa se procedează pînă la sfîrşit (G. Lombardy, 1964, 147).

Un soi de dictare «fulger», scurtă şi expeditivă, este folosită în unele şcoli la începutul sau la sfîrşitul lecţiei de limbă pentru fapte de ortografie frecvente, dificile şi pregătite indirect de alte activităţi aplicative, mai consistente (*Deutschunterricht*, 1961, 121—122; A. Richter, 1964, 675—676; H. Niklas, 1964, 348—349; Tr. Blajovici, Val. Botiş, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 32).

Nefolosită în şcoala noastră, dictarea **întreruptă** e totuşi utilă pentru reeducarea ortografiei în clase vitregite, rămase din motive diverse sub vîrsta ortografică normală.

Întreruperea poate avea drept scop numai *să atragă atenţia* în cursul dictării asupra situaţiilor grele de ortografie din material. Pentru aceasta se foloseşte de obicei un cod, un mod de semnalizare, de prevenire: o lovitură cu creionul în catedră, o modificare de intensitate a vocii sînt suficiente (A. Massat, 1958, 49; G. Ferrand, 1963, 36; L. Hahn, 1963). Fără abuz, copiii ajung prin acest gen de dictare nu la ritmarea disciplinei spiritului lor după metronom (v. G. Lombardy, 1964, 153), ci la obişnuinţa de a-şi concentra atenţia asupra dificultăţilor din text şi de a-şi mobiliza spontan forţele intelectuale pentru rezolvarea lor. Cînd etapa critică din viaţa clasei a fost depăşită, exerciţiul nu mai este indicat.

Întreruperea lasă loc alteori unei *pregătiri concomitente* cu dictarea. După citirea primului enunţ, de exemplu, profesorul intervine şi provoacă o dispută asupra situaţiei sau situaţiilor de ortografie întîlnite, în cadrul căreia nu se dă propriu-zis soluţia, ci se stabilesc regula, motivaţia ei, un caz analog, etimonul etc. (É. Bonnemort, 1963, 31) sau sugerează el raţionamentul de efectuat (G. Lombardy, 1964, 152).

În genere, nici forma de pregătire, nici felul concret de a o realiza nu se pot stabili aprioric. Exemplele pe care le-am dat sînt

foarte relative, pentru că au în vedere o clasă abstractă; rostul lor este să sugereze tehnici de lucru, nu soluţii. Pentru acestea din urmă este necesar să luăm în considerare condiţia elevilor cu care lucrăm şi, în funcţie de ea, să găsim un echilibru între ortografia impusă fără explicaţii, aplicarea îndrumată de noi a regulilor de folosit, redescoperirea personală, înainte de dictare, a regulilor de aplicat şi efortul pe care fiecare elev trebuie să-l depună în timpul dictării (G. Lombardy, 1964, 156). E firesc apoi să gîndim pregătirea nu numai în legătură nemijlocită cu formele din material, ci şi ca tip de procedeu pentru rezolvarea dificultăţilor de acelaşi gen, atunci cînd acestea vor apărea în scrisul spontan al elevilor. Mizăm şi aici pe un transfer al exerciţiilor, presupunînd că elevul va fi antrenat să reacţioneze la fel în împrejurări asemănătoare, cînd însă nu va mai fi avizat asupra dificultăţilor pe care scrisul său spontan le va întîmpina. Iar mijloacele noastre de ajutor şi măsura intervenţiei noastre se vor reduce oricum treptat şi progresiv, pînă la deplina autonomie a copilului, pînă cînd reflexul ortografic se va fi substituit reflectării şi memorării conştiente (G. Lombardy, 1964, 152—153)[1].

3.4. Dictarea e un exerciţiu discutat şi, uneori, discutabil. De pe poziţii limită a fost condamnată fără rezerve (cf. I. Manliu, 1896, 207; J. Payot, 1904, 245; A. Massat, 1958 etc.). Dictarea, s-a spus, e un exerciţiu artificial, care cere un gen de atenţie neobişnuit în împrejurările normale de scriere. De aceea, copiii stăpîni pe ei îşi dublează vigilenţa în cursul dictării şi reuşesc să evite greşeli pe care le fac în mod curent în scrisul lor spontan (R. Chabot, 1959, 7; Él. Steinbach, 1963, 31). Alţii, emotivi, din cauza tensiunii psihice excepţionale — incompatibile cu fixarea atenţiei şi cu disponibilitatea psihică la efortul de reflectare — sau din cauza ritmului alert al transcrierii după dictare, incompatibil cu timpul de reflectare cerut de unele pasaje ale textului, comit în dictare greşeli pe care nu le săvîrşesc niciodată sau măcar de obicei în scrisul lor spontan (J. Simon, 1954, 99; S. Brunet, 1958, 51; Él. Steinbach, 1963 31; G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 298). Ca atare, rezultatul unei dictări n-ar măsura de fapt nivelul şi valoarea unei clase la ortografie, pentru aceasta trebuind să luăm în considerare numai sau în primul rînd scrisul spontan al elevilor (A. Massat, 1958, 48; Él. Steinbach, 1963, 31; G. Lombardy, 1964, 116). Asemenea reprobări sau rezerve nu pot fi trecute cu vederea. Dictarea nu este un exerciţiu perfect. Dar ceea ce o face mai ales discutabilă e tehnica stereotipă. I-am putea ridica eficacitatea şi, prin aceasta, prestigiul, folosind-o corespunzător cu cerinţele expuse mai sus (§ 3.1.).

---

[1] Pentru corectarea dictărilor: V, § 5.3.3.2.

Scrisul spontan al elevilor se refuză unui antrenament sistematic pe reguli și situații de ortografie. Celelalte forme de exerciții se constituie ca învățare specială a grafiilor izolate sau în contexte minimale, doza lor de artificialitate în raport cu comunicările scrise spontane fiind oricum mai mare decît a dictării de texte, care e mai naturală, deoarece tipurile de grafii vizate sînt prezentate în condiții contextuale mai apropiate totuși de practica scrierii obișnuite (P. Burney, 1959, 62). Nu putem minimaliza nici importanța deprinderii de transcriere imediată a unei comunicări percepute auditiv sau chiar a unor cuvinte izolate în aceeași condiție: notițele, însemnările de la un curs, de la o conferință, consemnarea unei comunicări telefonice etc. au totuși mai multe puncte de contact cu dictarea decît cu restul exercițiilor de ortografie. Întrebuințată fără exces și fără rigiditate, dictarea e un exercițiu util și chiar necesar.

D. EXERCIȚIUL DE EDUCARE A AUZULUI ȘI A PRONUNȚIEI

(§§) 1. Natura și obiectivele exercițiului. **2.** Limitele lui. **3.** Principalele situații rezistente la educarea pronunției. **4.** Tehnica exercițiului.

1. Exercițiul de **educare a auzului și a pronunției** se folosește în interesul ortografiei atunci cînd regula de ortografie concordă cu norma ortoepică. El își poate propune *prevenirea* unor pronunții greșite[1] sau *corectarea* pronunției neliterare intrate ca atare în deprinderi.

În prima situație, obiectul exercițiului este orice cuvînt nou pe care-l învață elevii și care se scrie așa cum se pronunță literar. Cînd află că *enorm* înseamnă „foarte mare", copilul trebuie și să-i perceapă corect inițiala, să distingă după auz pe *enorm* de *iepure* și să le pronunțe pe amîndouă corespunzător.

În a doua situație, obiectul exercițiului este orice pronunție regională (uș*e*, coaj*e*, af*i*ș*em*, aranj*em*, ț*i*gar*e*, *p*ă, *s*ară, *ie*ș*an*, cluj*an*, to*ț* etc.) sau semicultă (pe*t*agog, co*n*rupt, p*î*ine intermedia*l*ă etc.). Exercițiul corectiv urmărește să facă pe copil conștient de deosebirea dintre pronunția lui și modelul literar și să-i formeze deprinderi de pronunțare conforme cu modelul. Pronunția corectă nu se dobîn-

[1] Educarea pronunției ar trebui începută din grădinița de copii. Oricum, în școala primară învățarea ortografiei s-ar cere completată de studierea sistematică a regulilor ortoepice (cf. R. Thimonnier, 1967, 304).

deşte totdeauna dintr-o dată, prin simpla imitare a modelului (aşa cum s-ar întîmpla în cazul *uşă* pentru regionalul *uşe*); uneori e nevoie să modificăm tipul de articulaţie, să desfiinţăm, de exemplu, palatizarea în cazuri ca *dial, miargă, tiamă*. Pe de altă parte, faptul de a putea pronunţa corect un cuvînt reacţionînd în prezenţa unui stimul, imitînd, nu echivalează cu a avea deprinderea de a pronunţa corect oricînd cuvîntul respectiv şi cuvintele cu aceeaşi normă fonetică. Perfecţionarea şi stabilizarea pronunţiei se produc ca urmare a experienţei acţiunii repetate, în cadrul căreia se stabileşte un raport de interacţiune între acceptorul acţiunii şi componentele efectorii. Acţiunea se apropie treptat de model datorită corectării permanente de către acceptor, care îndeplineşte rolul unui fel de program despre ce şi despre felul cum trebuie să se facă, program proiectat mintal şi pregătit în prealabil, odată cu înţelegerea modelului. Procesul este complicat şi ne mulţumim aici cu o schemă uşor de înţeles. Existenţa imaginii modelului în acceptor face ca sistemul nervos central, care primeşte prin aferentaţie inversă informaţii despre felul cum efectorii execută reacţia, să poată comanda eventuale modificări efectorului, în funcţie de corespondenţa sau necorespondenţa dintre pronunţie şi programul ei din acceptor. Prin acceptor şi aferentaţie inversă devine posibilă autoreglarea acţiunii (în cazul nostru, a unor pronunţii) pînă la dispariţia decalajului dintre aceasta şi model (pentru acceptorul acţiunii şi pentru aferentaţia inversă: P. K. Anohin, 1963; Gh. Zapan, P. Popescu-Neveanu, 1963, 520—522; V. Bunescu, 1968, 26, 28 şi 1969; I. Chircev, I. Radu, 1966, 408—409; V. Mare, 1967, 26—27; I. Radu, 1969, 48—54).

2. Dacă pronunţia semicultă poate şi trebuie să fie corectată, cea regională este educabilă doar în anumite **limite** şi nu putem spera să realizăm deprinderi ortografice în zona aceasta numai prin conformarea pronunţiei cu norma ortoepică. E mai greu să aducem rostirea individuală la nivelul celei literare, decît să conformăm direct scrisul elevilor cu normele ortoepice (I. Iordan, 1956, 210). Ceea ce înseamnă că trebuie să impunem elevilor reguli de ortografie adeseori în dezacord cu pronunţia lor, chiar dacă ele concordă cu normele ortoepice. În concluzie, educarea pronunţiei şi formarea deprinderilor ortografice conforme cu pronunţia literară nu se pot totdeauna corela. Sprijinul pronunţiei trebuie înlocuit, în situaţii rebele, prin învăţarea regulii, prin alte genuri de exerciţii şi prin practica scrierii.

Educarea auzului şi educarea pronunţiei dau şi ele rezultate a căror corelare e slabă. Un om poate să-şi dea seama că pronunţă

neliterar, să perceapă distinct pronunţia literară, fără ca prin aceasta să-şi poată depăşi deprinderile articulatorii formate în prima copilărie, ca urmare a acţiunii mediului în care s-a născut şi a crescut. Un vorbitor din partea de sus a Moldovei, trecut prin şcoală, nu scrie „şini şeri nu peri, da' nişi numi bun nu ari", deşi rosteşte aproximativ aşa şi deşi e conştient că felul cum scrie nu reprezintă felul cum vorbeşte el cu adevărat; însă e probabil să scrie *ieşan, roşaţă*, aşa cum pronunţă. Nu ştim cît din modul personal de pronunţare este simţit de vorbitor ca neliterar şi deci nu e notat în scris şi cît interferează ortografia. Raportul acesta este influenţat, fără îndoială, de gradul de instrucţie a individului. Ca atare, dacă nu putem conta prea mult pe modificarea deprinderilor articulatorii vechi prin educarea auzului, e posibil ca educarea auzului, concomitentă cu cunoaşterea regulii şi cu exersarea pe alte căi să conlucreze la constituirea unor deprinderi ortografice fără sprijinul pronunţiei. Se pare că această posibilitate este cu atît mai probabilă, cu cît sistemul şi norma graiului vorbit de elev sînt mai depărtate de sistemul şi de normele variantei literare a limbii comune. Cu un vorbitor al graiului muntean, îndeosebi cu un bucureştean, lucrurile par să se complice tocmai din cauza apropierii mai mari a idiolectului său de limba literară. În împrejurarea aceasta nu putem spera să se scrie *jale, şase, uşă, grijă, afişăm, aranjăm* etc. (şi nu: *jeale, şease, uşe, grije, afişem, aranjem*) decît modificînd pronunţarea. Iar cînd în conştiinţa unui astfel de vorbitor norma graiului său se substituie, deliberat, normei literare, dificultăţile sînt de nedepăşit.

3. În afara particularităţilor regionale mai accentuate care se opun normei ortoepice şi care nu sînt luate în considerare de Îndreptar (1971), principalele **situaţii rezistente la educarea pronunţiei** (uneori chiar cînd vorbitorul distinge auditiv pronunţia sa de cea literară) sînt următoarele:

— *a, e, i* după *ş* şi *j* în rădăcina cuvintelor: şase, jale, înşela, jelui, şină, jilţ (nu: şease, jeale, înşăla, jălui, şînă, jîlţ);

— *e, i* după *ţ* şi fricative (nu numai după *ş, j*) şi *i* după *st:* mese, feţe, să lucreze, singur, ţine, auzind, stinge (nu mesă, feţă, să lucreză, ţîne, auzînd, stînge);

— *ea, ă, î* în desinenţe şi sufixe (în genere) după *ş, j*: orăşean, clujean, greşea, prăjea, uşă, plajă, afişăm, angajăm, afişă, angajă, afişînd, angajînd (nu: orăşan, clujan, greşa, prăja, uşe, plaje, afişem, angajem, afişe, angaje, afişind, angajind);

— *i*, rostit [ⁱ], după consoanele *ş, j, ţ, z*: acelaşi, îngraşi, coji, breji, soţi, baţi, vezi (nu: acelaş, îngraş, coj, soţ, baţ, vez);

— vocalele în hiat — în general: cre*a*t, po*e*t, accent*ue*z etc. (nu: cre*i*at, po*i*et, accentu*i*ez);

— diftongul *ea* în genere: lun*ea* (nu: lun*ia*) etc.;

— diftongul *îi* în c*îi*ne, m*îi*ne, p*îi*ne (nu: c*î*ne, m*î*ne, p*î*ne);

— *a* inițial la pluralul substantivelor: *a*lbii, *a*rii, *a*ripi, *a*șchii (nu: *ă*lbii, *ă*rii etc.);

— anularea alternanței *z/j* în cuvinte noi: chine*z*i, france*z*i etc. (nu: chine*j*i, france*j*i);

— verbele *a acoperi* și *a suferi* la indicativul prezent: (eu) acop*ăr*, (eu) suf*ăr*, (el, ei) acoper*ă*, (el, ei) sufer*ă*, (nu: acop*e*r, suf*e*r, acoper*e*, sufer*e* sau acopără, sufără);

— formele verbului *a scrie:* (să) scri*e*m, (să) scri*e*ți, scri*e*ți! (nu: scr*i*m, scr*i*ți);

— următoarele forme ale verbelor de conjugarea a IV-a în *-î*; (eu, ei) hotăr*ă*sc, hotăr*ă*ști, hotăr*ă*ște, hotăr*a*m (nu: hotăresc, hotărești, hotărește, hotăr*ea*m) și: (el, ei) să hotăr*a*scă (nu: să hotăr*ea*scă);

— formele neiotacizate ale unor verbe ca: *aprinde, arde, crede, auzi* etc., *rămîne, pune, spune, ține* etc., *pieri, sări* etc.; eu cre*d*, pu*n*, sa*r* etc. (nu: eu cre*z*, pu*i*, sa*i*);

— sufixele — *-ețe* și *-atic:* tiner*eț*e (nu tinere*ță*), văr*a*t*ic* (nu: văr*a*t*ec*).

Din această listă sumară, în care n-am inclus pronunțiile neîngrijite, semiculte, rezultă că tema exercițiului se alege în funcție de raportul dintre pronunția elevilor cu care lucrăm și pronunția literară (I, § 3.3.1.).

4. Tehnica exercițiului e variată. De obicei, modelul de pronunție îl oferim noi. Pronunția demonstrativă e la început puțin exagerată: rostim cuvîntul sau grupul de cuvinte «au ralenti», o dată sau chiar de mai multe ori, apoi revenim progresiv la ritmul normal. Elevul imită pronunția cu aceeași evoluție de ritm (R. Dottrens, 1966, 103). Cîteodată, după demonstrarea modelului, e necesar să analizăm fonetic cuvîntul pînă la sunet sau numai pînă la silabă. Acum copilul imită începînd cu rostirea cuvîntului în silabe, continuă cu rostirea «au ralenti» și intră progresiv prin alte cîteva rostiri în ritmul normal. Acesta este de obicei numai exercițiul introductiv. Copilul trebuie să repete în timp pronunția corectă, rostind cuvinte asemănătoare, citind cu voce tare texte în care norma fonetică respectivă e bine reprezentată etc. În școlile cu laboratoare fonetice, exercițiile corective ar putea deveni și *autocorective* dacă există posibilitatea lucrului individual: elevul se imprimă, derulează

banda, trece pe recepţie şi ascultă în acelaşi timp pista cu modelul profesorului şi pista cu înregistrarea sa, compară, se înregistrează din nou, derulează, trece pe recepţie etc. (M. Saraş, 1967, 97). Educarea auzului şi a pronunţiei face şi obiectul exerciţiului structural de repetiţie (III F, § 2.1.).

E. EXERCIŢIUL DE EDUCARE A PERCEPŢIEI LIMBAJULUI

(§§) **1.** Necesitatea exerciţiului şi definirea lui. **2.** Situaţii în care se pot afla mesajele de analizat. **2.1.** Mesaje finite şi neambigue. **2.2.** Situaţii-problemă. **2.2.1.** Situaţii-problemă produse de omofonii «totale». **2.2.2.** Situaţii-problemă create de omofonii «parţiale.» **2.2.3.** Situaţii-problemă create prin omisiuni susceptibile de a fi completate diferit, în funcţie de variantele de mesaj posibile. **2.2.4.** Precizări şi soluţii la probleme propuse.

1. Exerciţiul de **educare a percepţiei limbajului** depăşeşte în importanţă formarea deprinderilor ortografice. Insistăm asupra lui pentru că nu este cunoscut.

În multe împrejurări copilul este capabil să perceapă latura fizică a unei comunicări verbale, secvenţa sonoră, s-o identifice corect şi s-o transcrie fidel, fără a-i înţelege totuşi substratul conceptual în plenitudinea lui (S. Borel-Maisonny, 1966, 104—105). Morfemele şi cuvintele purtătoare de semnificaţii abstracte, gramaticale, reduse la un suport fonetic adeseori minimal (afixe, articole, pronume neaccentuate, formele *i* şi *s* ale verbului *a fi*, auxiliare, prepoziţii şi conjuncţii) pot fi pentru copil tot atîtea elemente inerte, a căror prezenţă el o constată fizic, fără să le poată atribui un rol, un sens şi, în consecinţă, fără să le poată distinge grafic de unităţile cu individualitate mai puternică (A. Sauvageot, 1962, 193; cf. şi I. Iordan, Val. Guţu Romalo, Al. Niculescu, 1967, 122). În cazul pronumelor neaccentuate care dublează complemente, cuvîntul nici nu mai aduce vreo informaţie. Excitabilitatea redusă a cortexului la asemenea stimuli împiedică diferenţierile dacă percepţia nu este educată, iar o greşeală ca *va* (dat) se poate instala definitiv în deprinderi, dăinuind adică şi după ce neputinţa despre care am vorbit va fi dispărut. Prin urmare, această relaţie între posibilităţile intelectuale ale copilului şi dificultăţile sistemului poate fi modificată în avantajul copilului prin formarea capacităţii de percepere integrală a limbajului. Aşa realizăm în mare măsură cunoaşterea intuitivă a sistemului limbii.

Exercițiul este o formă de antrenament perceptiv, iar modalitatea lui e *analiza mesajelor* fără mijlocirea conceptelor gramaticale. Analiza astfel gîndită înseamnă degajarea unităților semnificate dintr-un enunț și raportarea lor la unitățile semnificante corespunzătoare, luîndu-se în considerare legăturile de semantică sintactică pe care le contractează cuvintele în enunț, dar, adeseori, și valoarea referențială a acestora, contextul lingvistic (ce s-a spus mai înainte, cunoștințele interlocutorului cu privire la informația conținută în mesaj) sau situația, contextul extralingvistic (împrejurarea concretă în care are loc comunicarea; cf. T. Slama-Cazacu, 1968, 70 urm.; S. Stati, 1971/a, 83—85, 230—231, 242—250; I. Coja, 1971, 13—14). Analiza lingvistică a unităților descoperite se adaugă exercițiului numai atunci cînd cunoștințele elevilor o îngăduie și numai în scop descriptiv, fără să facă parte integrantă din exercițiu.

2. **Mesajele** supuse acestei analize se pot afla în una din următoarele situații: (a) mesaje finite și neambigue; (b) mesaje în situații-problemă, finite sau nefinite.

2.1. Mesajele **neambigue oferă materialul** fundamental pentru educarea percepției limbajului în interesul ortografiei și, în general, în interesul cunoașterii intuitive a sistemului limbii. Analiza lor e îngăduită și recomandată la orice vîrstă școlară — din clasa I pînă în ultima clasă de liceu. De exemplu, înainte de a ști ce sînt complementul direct, complementul indirect, pronumele personal și declinarea lui etc., copilul poate, prin astfel de exerciții, să ajungă a-și da seama că într-o comunicare ca: „i l-a citit" este vorba de *cineva*, nepomenit, care *a citit ceva altcuiva*; că *l* înseamnă *ceva*, că *i* înseamnă *cuiva* și că *a* ține de lucrare, de *a citit*; că *cineva* poate fi Ion, Vasile, tata, mama etc.; că *l=ceva* poate fi un ziar, un basm, un bilet etc.; că *i=cuiva* poate fi Andrei, Ileana, bunicul, bunica etc. — toate, după împrejurări; iar dacă împrejurarea e cunoscută, că *cineva*, nepomenit, e Andrei, că *l* înseamnă ziarul, iar că *i* înseamnă bunica, deci că „i l-a citit"=„(Andrei) a citit bunicăi ziarul". Așa s-ar cuveni să procedăm și atunci cînd cunoștințele amintite se vor fi șters, cînd elevul de 17 ani scrie „i *la* dat" și cînd timpul nu ne mai îngăduie să refacem bugetul de teorie gramaticală, irosit.

Exemple de analiză a mesajelor se găsesc în capitolul despre dictare (III C, §§ 3.2.1., 3.2.2.), în cel despre exercițiile structurale (III F, § 1.1.), despre corectarea greșelilor (V, § 5.3.3.1.) ș.a.

2.2. O **situaţie-problemă** la limba română poate fi gîndită şi realizată în două sensuri: (a) ca dezacord sau conflict, explicit sau implicit, între informaţia nouă şi sistemul de referinţe cu care este dotat elevul pînă în momentul respectiv; (b) ca problemă de rezolvat conform cu sistemul de cunoştinţe dobîndit. În primul caz, situaţia-problemă se integrează în procesul de cunoaştere a faptelor şi fenomenelor de limbă, proces pe care-l poate declanşa sau pe care-l poate face să progreseze, iar conflictul se rezolvă prin restructurarea ansamblului datelor însuşite şi (sau) prin completarea cu date care lipsesc şi care ar pune într-o lumină nouă cunoaşterea anterioară (T. V. Kudreavţev, 1967; *Puncte de sprijin,* 1971, 22—24). Cu această accepţiune vom folosi situaţii-problemă în partea consacrată lecţiei. În al doilea caz, situaţia-problemă s-ar constitui ca exerciţiu de-sine-stătător, cu scop corectiv sau productiv. Cu acest sens vom descrie situaţiile-problemă în capitolul de faţă.

În general, o situaţie-problemă cere folosirea simultană şi ordonarea în timp a mai multor „principii de răspuns", soluţia sau soluţiile obţinîndu-se prin mijloace mintale, printr-o variantă de raţionament inductiv sau deductiv. Natura şi dificultatea problemei determină gradul de complexitate a operaţiilor pe care trebuie să le execute elevul. De la caz la caz, el analizează situaţia şi sarcina primită, le confruntă cu experienţa sa, explorează problema, intervine în elementele ei, îi restructurează datele, imaginează procedee care duc la răspuns, emite ipoteze, elaborează scheme probabile de răspuns, substituie o schemă cu alta etc. (P. Oléron, 1963, 25, 38, 45 urm.). În cazul nostru, sarcina generală a exerciţiului constă în a stabili grafia unei secvenţe sonore în funcţie de varianta de mesaj posibilă.

În situaţii-problemă de ortografie folosim mesaje finite ambigue (sau cu ambiguitate creată artificial) ori mesaje nefinite susceptibile de ambiguitate, atunci cînd interpretările lor duc la organizări grafice, la situaţii de ortografie diferite. Mesajele ambigue din afara acestei condiţionări pot fi folosite pentru educarea perceperii limbajului în general, cu ecou în ortografie. De exemplu, enunţul „Mi-a citit compunerea" poate fi analizat în trei feluri, în funcţie de valoarea referenţială a cuvintelor *mi* şi *compunerea:* (a) Cineva mi-a citit *mie* compunerea (eram de faţă, ca interlocutor, compunerea însă nu era a mea). (b) Cineva a citit compunerea *mea* (nu eram de faţă, dar obiectul citit îmi aparţinea). (c) Cineva mi-a citit *mie* compunerea *mea* (obiectul citit îmi aparţinea şi eram de faţă, ca interlocutor, cînd a fost citit). Niciuna dintre aceste interpretări nu modifică însă organizarea grafică a enunţului. De aceea, mesajul, deşi ambiguu, nu poate constitui material pentru o situaţie-problemă de ortografie.

Modalitatea de a realiza învățarea pe baze conflictuale este numită astăzi «problematizare». Se precizează că problematizarea nu este „o simplă metodă alături de celelalte“, ci „un principiu care guvernează întregul proces de învățare“ (*Puncte de sprijin*, 1971, 22—23). Pentru limba română (și pentru studiul limbii materne în genere), această absolutizare nu pare justificată. Există posibilități de a realiza un învățămînt activ la disciplina noastră și în afara problematizării. Pe de altă parte, dacă unul dintre obiectivele mari ale procesului de predare-învățare este dezvoltarea creativității gîndirii și dacă aceasta cere problematizare, ca principiu de acțiune didactică, raportul dintre obiectivul arătat și sarcina primordială a disciplinei — însușirea limbii normate actuale — este nu de supraordonare, ci de integrare. Obiectul nostru trebuie să facă apel la reflectare și să profite de apelul la reflectare; dar uneori ar fi un lux nu numai inutil, ci și abuziv să raportăm totul la judecată (J. Simon, 1954, 92). De exemplu, în anumite zone ale ortografiei noastre, înțelegerea rațională a grafiei și interesul pentru o asemenea înțelegere pot sprijini memoria, atenția, antrenamentul perceptiv sau motor, dar nu le pot înlocui (P. Burney, 1959, 50). Nu mult deosebit se prezintă lucrurile în educarea pronunției, în activitățile de mărire a stocului de cuvinte și de sensuri disponibile, în cele de însușire a unor paradigme conform cu normele limbii standard etc. A porni de la situații conflictuale pentru a ajunge la pronunțiile literare *seară* (nu: *sară*), *lenjerie* (nu: *lingerie*), *piuneză* (nu: *pioneză*), *pedagog* (nu: *petagog*), la achiziția termenilor *marcaj, parcare, semafor, pieton* sau la utilizarea formelor flexionare literare *dădu* (nu: *dete*), *văd* (nu: *văz*), *englezi* (nu: *engleji*), *științe* (nu: *științi*) ar fi cel puțin artificial, forțat, dacă nu imposibil.

Criterii sigure, care să orienteze opțiunile noastre pentru cazurile în care problematizarea ar fi necesară sau măcar utilă, nu avem totuși. Din punct de vedere psihologic, dacă a cunoaște un lucru, a stăpîni o idee oarecare — ca fenomen psihologic — înseamnă a-ți însuși o operație mintală, o acțiune interiorizată, s-ar părea că ar urma să recurgem la situații-problemă atunci cînd acțiunile implicate de ele se integrează în operațiile care trebuie să se constituie în mintea elevilor ca operații intelectuale sau cînd operațiile implicate de o situație-problemă sînt înseși operațiile pe care trebuie să le învețe elevul. Din punct de vedere lingvistic, situațiile-problemă ar putea purcede mai ales din opozițiile funcționale sau de normă cu relevanță redusă pentru elevi, din cazuri în care opozițiile funcționale sînt neutralizate în planul expresiei sau al conținutului —

din cazuri de omonimie sau de omofonie, din opozițiile dintre forme obligatorii și forme în variație liberă etc.[1]

Situațiile-problemă sînt posibile de la clasa a V-a în sus, de cînd copiii au intrat, ca dezvoltare psihică, în stadiul operațiilor formale (cf. J. Piaget, 1965, 183 urm., 1972, 32; J. Piaget, B. Inhelder, f.a., 78 urm.; J. S. Bruner, 1970/a, 62—64; E. Fischbein, 1969, 30—35). Fiecare soluție trebuie motivată, elevul care a propus-o fiind obligat să relateze raționamentul care l-a dus la ea, schema de răspuns, ceea ce implică analiza verbalizată a variantelor de mesaj posibile.

Destinația fiecăruia dintre exemplele următoare poate rezulta din temă și din nivelul de dificultate a materialului și a sarcinii, dar poate depinde și de nivelul claselor cu care lucrăm. Tehnica însăși se adaptează la condițiile locului de muncă (cf. și ultimul alineat al capitolului).

2.2.1. În cazurile de **omofonie «totală»**, secvențele de expresie se pot asocia cu cîte două semnificații. Pentru ambele, structura segmentală, fonematică a secvenței și structura ei suprasegmentală (accentul) sînt identice. Izolate de contextul lingvistic și de situația concretă în care are loc comunicarea, mesajele sînt ambigue și nu se pot diferenția decît în scris, organizarea grafică avînd aptitudinea de a reda unitățile și relațiile — amîndouă corespunzătoare fiecărei semnificații, fiecărei variante de mesaj: (tu) *ai da*, față de: *a-i da* etc. Datorită identității segmentale și suprasegmentale, materialul se poate dicta. Fiecare caz din cuprinsul unui tip poate alcătui un exercițiu independent. Le grupăm, cu sarcini comune, din economie de spațiu. Secvențele susceptibile de două soluții ortografice le transcriem în flux (nu însă fonetic propriu-zis); cînd secvența omofonă corespunzătoare e un singur cuvînt, îl redăm pe acesta.

— *Material:* (1) *Aida* nu e totuna cu *ațida*. (2) — *Carteațiarată* așa? — Da, *carteamiarată* așa. (3) Se simte *cabătut*. (4) Se simte *camobosit*. (5) *Alegeți* după dorință. (6) *Strîngeți* tot. (7) A cîștigat *odată*. Ș.a.m.d. (cf. II A, §. 2.).

Sarcini (cînd materialul se prezintă scris în flux, ca mai sus): (a) Am scris o comunicare (pentru 1—4:) cu niște cuvinte legate, așa cum le legăm în rostire — (pentru 5—8:) subliniind o parte a ei.

[1] Chestiunile controversate de descriere a sistemului morfologic sau a celui sintactic, care ar trebui evitate în școală, sînt false situații-problemă, deoarece la soluție elevul ajunge nu prin deliberare, ci prin adoptarea pasivă a unuia dintre punctele de vedere emise, acceptat de profesor. E abuziv să pretindem elevului de 12—13 ani o soluție personală într-un caz ca: *trebuie să fii bun*, atîta vreme cît lingviștii înșiși n-au căzut de acord asupra ei. Pentru situații-problemă și în afara ortografiei, cf. RPed, XXI, 1972, nr. 7, p. 56—62; LL, 1973, IV (sub tipar).

Puteți să spuneți ce înțeles are? (Se poate da un singur răspuns: „Ai da *tu* nu e totuna cu ați da *voi*“, „— Cartea ți-arată *ție* așa? — Da, cartea mi-arată *mie* așa“ etc. În acest caz, răspunsul este infirmat: — Nu la înțelesul pe care l-ați arătat voi m-am gîndit eu, ci la altul pe care trebuie să-l descoperiți). (b) Prin urmare, comunicarea noastră poate avea două înțelesuri diferite. Rostind-o, am putea ști la care dintre ele se gîndește vorbitorul? De ce? (c) Să presupunem că vrem să comunicăm cele două înțelesuri prin scris. Ne va fi cu putință? De ce? În ce fel?

Sarcini (în situația de mai sus, cu avizare asupra dublei posibilități de interpretare): (a) Ați scris o propoziție etc., care poate comunica două lucruri diferite. Descoperiți-le. (b) Rostind-o, am putea preciza la care dintre cele două înțelesuri se gîndește vorbitorul? De ce? (c) Ca mai sus.

Sarcini (cînd materialul este dictat): (a) Ați scris o comunicare. Aș putea spune însă că v-am dictat, de fapt, două. Aș avea motiv? (b) Ca mai sus. (c) Ați scris comunicarea după dictare cu unul dintre înțelesuri. Scrieți-o și cu celălalt înțeles. Explicați cum ajută scrisul la deosebirea unui înțeles de altul.

Sarcini (cu material dictat și fără avizare asupra dublei posibilități de interpretare): (a) Ați scris după dictare o comunicare. Spuneți ce înțeles are. (Rezolvarea — ca în primul grup de sarcini.) (b) Ca în primul grup de sarcini. (c) Ca mai sus.

2.2.2. Asemănător se procedează în cazuri de **omofonii «parțiale»**. Omofoniile propriu-zise sînt «totale». Folosim convențional determinanții *total* și *parțial*, primul pentru identitatea fonologică integrală, segmentală și suprasegmentală, a două semnificații[1], al doilea numai pentru identitatea fonematică, segmentală a două semnificații. Deci în primul caz avem de-a face cu o neutralizare în planul conținutului, cîtă vreme în celălalt nu, deoarece opoziția de sens dintre secvențele de expresie se produce, și anume suprasegmental, prin accent, care determină în scris și opozițiile de organizare grafică: *mi-i iá*, față de *míi iá* etc. Ambiguitatea mesajelor este construită, artificială: prin transcrierea nefonologică în flux[2] a secvenței de expresie, *miiia,* indicii fonologici și, corespunzător, cei gra-

[1] Aceasta nu înseamnă și identitatea lor grafică, așa cum se întîmplă în omonimie. De exemplu: „*iá* vézi“ și „*iá* seáma“ sînt omonime (omofone+ +omografe); „*l-a* dús *la* gáră“ sînt omofone (deosebite grafic); primele și „*i-a* văzút“ sînt omofone «parțiale» (se deosebesc prin prezența accentului tare la primele și prin absența acestuia la ultimul caz). Cf. și p 15., nota 1.

[2] În transcriere fonologică (după Em. Vasiliu, 1965): ($_o$mi+i′i+a, ′mi+ +i ′i+a).

fici ai opoziției sînt anulați. Aceasta este situația exemplelor 1—5 de mai jos. În ultimele, 6—7, secvențele scrise în flux sînt omofone «totale», dar, în enunț, tot accentul creează (sau poate crea) opozițiile de sens și de organizare grafică, deși în afara secvenței care conține virtual cele două posibilități de interpretare: „l-a găsít *și* l-a scăldát", față de „l-a găsít *și* la scăldát".

Faptul că sensul este relevabil prin modul de accentuare face ca orice situație de omofonie «parțială» să nu poată fi dictată, rostirea anulînd starea conflictuală. Ca și în cazul primelor probleme propuse, exercițiul este important pentru că pune pe elev în situația de a analiza mesajele și expresia lor lingvistică sub acțiunea unor stimuli nediferențiați grafic (dar nu sub acțiunea unor stimuli falși, ca în exercițiile de restaurare a unui material negativ — III B, § 2.1.4.).

— Material: (1) *Miiia* și *miicheltuiește*. (2) *Viigăsiți* sigur undeva. (3) — *Nulaiscris?* — *Nulamscris*. (4) Acesta e stiloul *pecarelai* dăruit? — *Nulam* dăruit. (5) *Iarcere*. (6) L-a găsit și *lascăldat*. (7) M-ai dus și *maiobosit*. Ș.a.m.d.

Sarcini (cu avizare asupra dublei posibilități de interpretare): (a) Am scris o propoziție (o frază) care poate avea două înțelesuri. Descoperiți-le. (b) Dacă vă rosteam propoziția (fraza), ați fi putut înțelege ce comunică ea? De ce (c) Înseamnă că propoziția (fraza) capătă un înțeles sau altul, după felul cum o rostim. În ce constă de fapt deosebirea de rostire? (d) Încercați să scrieți normal propoziția (fraza), corespunzător cu fiecare fel de a rosti, deci și cu fiecare înțeles. În ce constă deosebirea de ortografie dintre o propoziție (o frază) și alta?

Sarcini (fără avizare): (a) Încercați să scrieți normal, ortografic, propoziția (fraza) de pe tablă. (b) În caz că se propune o singură soluție: Nu e rău, dar nu acest lucru am vrut eu să vă comunic. (c) Ați descoperit două moduri de a ortografia propoziția (fraza). Arătați ce comunicăm prin fiecare fel de a o ortografia. (d) Să citim deslușit prima propoziție (frază), apoi pe a doua. Ați observat ceva? Să le recitim. (e) De unde vine deosebirea dintre un înțeles și altul în rostire?. (f) De unde vine deosebirea dintre un înțeles și altul în scris?

2.2.3. Situații conflictuale pot fi produse de **omisiuni susceptibile de a fi completate diferit**, în funcție de două sau mai multe variante de mesaj posibile. În exemplele următoare, ambiguitățile sînt create artificial, prin omisiuni fundamentale. Problema constă în a descoperi opozițiile funcționale marcate în scris de desinențele și articolele lipsă. Acestea o dată găsite, mesajele se constituie paralel și distinct.

— Material: (1) Ei sînt *bolnav-*. (2) Au rămas *leneş-*. (3) Par *inginer-*. (4) Vin *copi-* de la şcoală. (5) Culege *frag-* copţi de pe marginea cărării. (6) Îi tulbură liniştea *trecător- gălăgioşi*. (7) *Elev-* sînt toţi. (8) *Pionier-* sînt mulţi. (9) Sînt mulţi *pionier-*. (10) *Puţin-* vînători de la noi nu dau atenţie potîrnichilor.

— Sarcini (cu avizare asupra dublei posibilităţi de interpretare): (a) Putem face ca propoziţia pe care o avem scrisă pe tablă să comunice două informaţii diferite. Totul depinde de felul în care completăm cuvîntul neterminat. Încercaţi. (b) Aţi găsit amîndouă soluţiile. Rămîne să explicaţi ce înţeles capătă propoziţia printr-o soluţie (printr-un mod de completare) şi ce înţeles dobîndeşte prin cealaltă. (c) Să precizăm cum anume se deosebesc în scris aceste două informaţii. (d) Aţi putea imagina şi voi o problemă asemănătoare?

— Sarcini (fără avizare): (a) Propoziţia de pe tablă are un cuvînt neterminat. Trebuie să-l completaţi voi cu ceea ce credeţi că-i lipseşte. (d) În caz de două soluţii: De ce l-aţi completat în două feluri? (c) Încercaţi să explicaţi fiecare dintre cele două înţelesuri care se opun. (d) Precizaţi ce anume distinge în scris un înţeles de altul. (e) Aţi putea imagina şi voi o problemă asemănătoare? (b — În caz că se propune o singură soluţie.) Explicaţi ce înţeles capătă propoziţia astfel completată. (c) Soluţia e bună, dar nu se potriveşte cu ce am vrut eu să spun de fapt. Trebuie deci să mai căutaţi. (d) Aţi găsit şi a doua soluţie. Explicaţi ce înţeles capătă propoziţia prin noul fel de completare. (e) Ce distinge prin urmare, în scris, un înţeles de altul? (f) Aţi putea imagina şi voi etc.?

— Material: (1) *Vinovaţ-* sînt *elev-*. (2) *Sosiţ-* par a fi *străin-*. Ş.a.m.d.

— Sarcini: Ca mai sus, cu deosebirea că trebuie descoperite trei variante de ortografiere, corespunzînd la trei variante de mesaj.

— Material: Sînt toţi *copi-*

Sarcini, ca mai sus, cu deosebirea că celor trei variante de mesaj le corespund numai două moduri de ortografiere.

2.2.4. Subliniem faptul că exerciţiul urmăreşte propriu-zis nu să fixeze grafiile respective, care pot fi uneori foarte puţin frecvente în scrisul uzual şi deci puţin semnificative pentru învăţarea ortografiei, ci să formeze capacitatea de percepere integrală a limbajului. Cu alte cuvinte, mizăm pe un transfer al exerciţiului, pe o extindere a celor învăţate din situaţiile soluţionate, la rezolvarea spontană a situaţiilor asemănătoare curente (J. S. Bruner, 1970/a, 45), în speţă, la sesizarea spontană completă a semnificaţiei unui mesaj, a corespondenţelor dintre unităţile semnificate şi unităţile semnificante, mai ales cînd acestea au o foarte slabă acţiune asupra contextului.

Trebuie să revenim şi asupra ideii că analiza mesajului nu înseamnă analiză gramaticală. Indicăm, ilustrativ, modul de interpretare a variantelor de mesaj cuprinse în situaţiile-problemă propuse.

— Se simte *cabătut* = (a) Ceva se simte: c(ă)-*a* bătut. (b) El se simte cumva, într-o stare oarecare: *ca* (şi cum ar fi fost) bătut (de cineva).

— *Viigăsiţi* = (a) Voi găsiţi ceva care vă aparţine: *vi-i* găsiţi (pe ei, care sînt ai voştri). (b) Ceva găsiţi: *vii* (asta) găsiţi.

— *Nulaiscris?* — *Nulamscris* = (a) — N-ai scris un lucru? — N-am scris un lucru; — Nu *l-ai* scris (pe el)? — Nu *l-am* scris. (b) — Nu posezi lucrul scris (de tine sau de altcineva)? — Nu posed etc.: — *Nu-l* ai scris? — *Nu-l* am scris.

— Ei sînt *bolnav-* = (a) Ei sînt aşa, într-o anumită stare: bolnav*i*. (b) Ei sînt cineva, oamenii care se află într-o anumită stare: bolnav*ii*.

— Au rămas *leneş-* = (a) Ei au rămas într-o stare: (sînt) leneş*i* (aşa cum au fost); (b) Cineva a rămas (n-a mai plecat, n-a mai trecut în altă clasă): leneş*ii*.

— Vin *copi-* de la şcoală = (a) Vin de la şcoală cîţiva, puţini sau mulţi, dar nu toţi, în şcoală au rămas alţii: cop*ii*. (b) Vin toţi, au golit şcoala: cop*iii*.

— *Elev-* sînt toţi = (a) Ceva sînt toţi, o anumită calitate, de a fi şcolari, o au toţi: elev*i* (asta sînt). (b) Ei, despre care vorbim, sînt toţi, nu lipseşte nici unul: elev*ii*.

— Sînt mulţi *pionier-* = (a) Cineva (care are calitatea de pionier) există: pionier*i*. (b) Copiii pionieri, despre care vorbim, sînt în număr mare, sînt mulţi: pionier*ii* (ei sînt mulţi).

— *Puţin-* vînători de la noi nu dau atenţie potîrnichilor = (a) Cineva (vînătorii noştri, care sînt puţini) nu fac ceva (nu dau atenţie ...): puţin*ii*. (b) Cu excepţii rare, vînătorii noştri dau atenţie ...: puţin*i* (sînt cei care nu dau atenţie ...).

— *Vinovaţ-* sînt *elev-* = (a) Cineva este ceva, cei în vină au o anumită calitate, de a fi persoane care aparţin unei anumite categorii — copii care învaţă la şcoală; ultimul cuvînt exprimă o calitate atribuită fiinţelor numite de primul cuvînt: Vinovaţ*ii* (ei) sînt elev*i* (asta sînt). (b) Într-o anumită stare, de a fi de vină, se află cineva, persoanele care aparţin categoriei — copii care învaţă la şcoală; primul cuvînt exprimă însuşirea atribuită fiinţelor denumite de al doilea cuvînt: vinovaţ*i* (aşa) sînt elev*ii* (ei). (c) Cei ce se află într-o anumită stare, de a fi de vină, sînt persoanele care aparţin categoriei ...; ultimul cuvînt numeşte fiinţele care se identifică cu cei a căror stare este exprimată de primul cuvînt: vinovaţ*ii* (ei, aceştia) sînt elev*ii* (aceştia, ei).

— Sînt toți *copi-* = (a) Cineva e în întregime ceva, ei au toți aceeași calitate: cop*ii* (asta sînt toți). (b) Cineva există, ei toți există: (se află toți) cop*iii*. (c) Cineva se află într-o anumită stare, ei sînt toți: cop*iii* (sînt toți).

F. EXERCIȚIILE STRUCTURALE

(§§) **1.** Despre baza teoretică a exercițiilor structurale în predarea limbii materne. **1.1.** Exercițiul structural din punct de vedere lingvistic. **1.2.** Exercițiul structural din punct de vedere psihologic. **1.3.** Exercițiul structural din punct de vedere pedagogic. **2.** Tipurile de exerciții structurale. **2.1.** Exercițiul de repetiție. **2.2.** Exercițiul de substituție. **2.3.** Exercițiul de transformare. **2.3.1.** Modificări structurale între elementele modelului. **2.3.2.** Transformarea prin adiționare. **2.3.3.** Transformarea prin reducere. **2.3.4.** Transformarea prin generarea unei structuri noi din două sau mai multe structuri date. **3.** Avantaje și limite.

1. Este necesară la început o privire sumară asupra **bazei teoretice** a exercițiilor structurale folosite în studiul limbii materne (cf. și G. Munteanu, 1971; C. G. Chiosa, 1971, 207 urm.; LL, * * *, 1972, 487—500. Pentru exercițiile structurale în predarea limbilor străine: M. Saraș, 1967, 69—94; E. Novicicov, 1968, 110—120; A. Felea, A. Ratz, E. Semlyen, 1968; C. G. Chiosa, 1970; A. Nicolescu, Em. Pîrjol, Z. Stere, V. Ștefănescu-Drăgănești, 1970; R. Lado, 1964; N. Brooks, 1964; Fr. Réquédat, 1966; G. Delattre, 1966; D. Girard, 1967 etc.).

1.1. Din punct de vedere **lingvistic,** exercițiul structural este un lanț de operații cu structuri. Ca atare, el se întemeiază pe conceptul de structură, pe cel de operație lingvistică cu structuri și pe aplicațiile sau consecințele didactice ale acestor concepte.

Noțiunea de structură a căpătat accepțiuni variate și contradictorii (cf. T. Popa-Tomescu, 1971). Am putea rămîne la sensul de tip de organizare internă a unei secvențe de unități lingvistice între care există relații sintagmatice, deoarece cu acest sens conceptul de structură e folosit de obicei în descrierea exercițiilor structurale și e aplicabil la toate nivelele limbii. Ca atare, exercițiul structural la limba română poate avea ca obiect silabe ca tipuri de organizare fonologică, structuri prozodice (intonaționale, de accent), cuvinte ca tipuri de organizare morfematică, sintagme ca tipuri de relații între cuvinte care nu realizează o comunicare lingvistică de-sine-stătă-

toare și, mai ales, enunțuri (propoziții, fraze) ca tipuri de organizare internă a unei comunicări lingvistice de-sine-stătătoare.

În exercițiile structurale, noțiunea de structură și cea de **model** nu coincid totdeauna. Orice exercițiu structural pornește de la un «model de limbă». Cînd exercițiul constă în simpla imitare a modelului, acesta este structura însăși, izolată și particularizată lexical într-un fel sau altul; de exemplu (1) „eu efectuez"; (2) „el efectuează" (ne interesează pronunția și scrierea unor flective la anumite verbe de conjugare I cu radicalul în vocală). Cînd exercițiul exploatează posibilitățile combinatorii și de substituție ale unei structuri, modelul echivalează cu structura, dar poate fi încărcat cu două funcții noi: una, de model analogic pentru materialul lingvistic care urmează să fie construit; a doua, de model al operațiilor prin care urmează să fie realizat materialul lingvistic analog structurat; de exemplu:

Andrei	privește	(leu)	aceștia	Modelul analogic
	admiră	(tigru)	aceia	de combinare
		(urs)		sintagmatică și
		(lup)		de alegere
		(cerb)		paradigmatică:
		(rîs)		„Andrei privește
		(rinocer)		leii aceștia".

Cînd exercițiul realizează transformarea unei structuri în alta, modelul conține, evident, două structuri (sau două grupe de structuri), cea de bază, punctul de plecare al transformării și cea derivată din prima, fiind dotat totodată și cu funcțiile arătate mai sus: de exemplu: „L-a întrebat: — Îți parchezi mașina?> L-a întrebat dacă-și parchează mașina" (pentru alternanța *ea/e* după *ch*).

La nivelul enunțului, se distinge uneori «structura», fundamentală, ca organizare generală a expresiei lingvistice, independentă de substanța semantică a mesajului, tip de realitate lingvistică al cărei inventar este limitat, de «modele» (pattern), ca modalități nelimitate de exploatare și de particularizare a unei structuri fundamentale (B. Pottier, 1965, 10). Din acest punct de vedere, în lingvistica aplicată, deci și în exercițiile structurale, «structura» coincide de regulă cu «modelul», în accepțiunea de «pattern».

Exercițiul structural se constituie dintr-o serie de **operații** corelate cu modelul. Dintre acestea, una, fundamentală, care este reluată de un număr de ori, diferențiază tipurile mari de exerciții structurale. Ea poate fi *repetiția simplă, substituția* și *transformarea*. Și la limba maternă, exercițiile structurale îmbină imitarea mo-

toare şi, mai ales, enunţuri (propoziţii, fraze) ca tipuri de organizare internă a unei comunicări lingvistice de-sine-stătătoare.

În exerciţiile structurale, noţiunea de structură şi cea de **model** nu coincid totdeauna. Orice exerciţiu structural porneşte de la un «model de limbă». Cînd exerciţiul constă în simpla imitare a modelului, acesta este structura însăşi, izolată şi particularizată lexical într-un fel sau altul; de exemplu (1) „eu efectuez"; (2) „el efectuează" (ne interesează pronunţia şi scrierea unor flective la anumite verbe de conjugare I cu radicalul în vocală). Cînd exerciţiul exploatează posibilităţile combinatorii şi de substituţie ale unei structuri, modelul echivalează cu structura, dar poate fi încărcat cu două funcţii noi: una, de model analogic pentru materialul lingvistic care urmează să fie construit; a doua, de model al operaţiilor prin care urmează să fie realizat materialul lingvistic analog structurat; de exemplu:

Andrei	priveşte	(leu)	aceştia	Modelul analogic
	admiră	(tigru)	aceia	de combinare
		(urs)		sintagmatică şi
		(lup)		de alegere
		(cerb)		paradigmatică:
		(rîs)		„Andrei priveşte
		(rinocer)		leii aceştia".

Cînd exerciţiul realizează transformarea unei structuri în alta, modelul conţine, evident, două structuri (sau două grupe de structuri), cea de bază, punctul de plecare al transformării şi cea derivată din prima, fiind dotat totodată şi cu funcţiile arătate mai sus: de exemplu: „L-a întrebat: — Îţi parchezi maşina? > L-a întrebat dacă-şi parchează maşina" (pentru alternanţa *ea/e* după *ch*).

La nivelul enunţului, se distinge uneori «structura», fundamentală, ca organizare generală a expresiei lingvistice, independentă de substanţa semantică a mesajului, tip de realitate lingvistică al cărei inventar este limitat, de «modele» (pattern), ca modalităţi nelimitate de exploatare şi de particularizare a unei structuri fundamentale (B. Pottier, 1965, 10). Din acest punct de vedere, în lingvistica aplicată, deci şi în exerciţiile structurale, «structura» coincide de regulă cu «modelul», în accepţiunea de «pattern».

Exerciţiul structural se constituie dintr-o serie de **operaţii** corelate cu modelul. Dintre acestea, una, fundamentală, care este reluată de un număr de ori, diferenţiază tipurile mari de exerciţii structurale. Ea poate fi *repetiţia simplă, substituţia* şi *transformarea*. Şi la limba maternă, exerciţiile structurale îmbină imitarea mo-

delului cu crearea, prin substituție sau transformare, de material lingvistic structurat conform cu organizarea internă a modelului.

Relațiile dintre scopul exercițiului, structură și operația fundamentală creează următoarele situații specifice pentru limba maternă ca obiect de învățămînt. (a) Structura este cunoscută de elevi pe cale empirică și la nivelul limbii standard. Selectarea ei, supusă anumitor condiții de gradare, se face cu scopul de a aduce la înțelegere conștientă reguli de organizare sintagmatică și de alegere paradigmatică dobîndite de elevi intuitiv în ontogeneză (C. G. Chiosa, 1971, 16, 29, 85 și passim). Operațiile posibile și necesare sînt substituția și transformarea. (b) Între structura însușită empiric de elevi și cea corespunzătoare din limba standard există nepotriviri de sistem sau de normă („coaje", „afișem", „prietenul care m-am întîlnit cu el", „omul de-a venit la noi ieri"). Selectarea modelului literar urmărește în acest caz un scop corectiv: înlocuirea structurii neliterare cu cea din limba normată. Toate operațiile sînt utile sau chiar necesare. (c) Structura, pe care elevii o înțeleg intuitiv, nu are circulație în limbajul lor uzual (este vorba mai ales de tipuri de unități și de tipuri de relații cu caracter, obișnuit, de diferențiere funcțională; cf. C. G. Chiosa, 1971, 118 urm.). Selectarea are în vedere un scop productiv: de a forma capacitatea de utilizare a structurii date[1]. Operația necesară este transformarea și, utilă, repetiția. (d) Structura, însușită empiric în limba vorbită, este necunoscută sau incorect folosită ca reprezentare grafică („merg toți copi*ii*", „merg copii, profesori, părinți"). Selectarea urmărește un scop productiv sau corectiv limitat la aspectul scris al limbii literare actuale: introducerea structurii în deprinderile grafice sau, cînd acest lucru nu s-a întîmplat în timp, înlocuirea formei etc. incorecte cu cea corectă. Toate operațiile sînt utile. (e) Structura, însușită atît în limba vorbită, cît și în limba scrisă, oferă un tip de relații sintactice între constituenți ușor sesizabili, pentru o situație de ortografie în care constituenții sînt mai greu de perceput și de diferențiat conceptual („Andrei citește ziarul" > „Andrei îl citește"; „Andrei a citi ziarul" > „Andrei l-a citit"). Selectarea are în vedere un scop asemănător cu cel din (a), de natură însă a pregăti înțelegerea situației de ortografie derivate din model și un scop productiv (sau corectiv) limitat la

[1] În stadiul actual al cercetărilor este foarte greu de spus dacă elevii folosesc sau nu anumite structuri, deci ce modele de limbă ar trebui introduse în vorbirea și în scrisul lor. Pentru învățarea ortografiei însă orice model poate fi întrebuințat în scop productiv, deoarece știm că reprezentarea grafică și ortografică a limbii materne se achiziționează numai în școală.

aspectul ortografic: introducerea situației în deprinderi. Operațiile de bază sînt transformarea și substituția.

Din cele de mai sus rezultă că dezvăluirea organizării interne a structurii selectate cade numai uneori în sarcina întregului exercițiu structural (sau a unei întregi serii de exerciții structurale). Foarte des, modelul trebuie să-și dezvăluie organizarea dintru început. De aceea, operația inițială frecventă a unui exercițiu structural, precedînd acțiunea lui fundamentală, este la limba română[1] *intuirea modelului*.

O formă de intuire care contribuie în egală măsură la dezvăluirea organizării interne a modelului și la educarea perceperii corecte, integrale a limbajului este analiza mesajului comunicat de model. Într-un caz ca „Andrei a citit ziarul > Ileana nu l-a citit“, care conține două structuri, deosebite prin ∓ negație și prin poziția obiectului direct, elevul trebuie să înțeleagă următoarele: că e vorba la început de cineva (Andrei) care a citit ceva (ziarul), deci de un agent, o acțiune și un obiect al acesteia; că în a doua propoziție e vorba de altcineva (Ileana), care n-a citit ce a citit Andrei, deci de alt agent, de aceeași acțiune și de același obiect, numai că acțiunea este acum negată; că spunînd: „nu *l*-a citit“, ne gîndim tot la lucrul citit de Andrei, dar fără să-l numim. Procedînd astfel, avem și garanția că operațiile de transformare pe care elevii le vor efectua în conformitate cu modelul nu vor fi formale, mecanice, că, dacă vom propune în continuare, ca stimul: „Radu a desenat hărțile. Vasile...“, elevii vor avea latent conștiința că lucrează în cadrul tiparelor inițiale, dar cu altă situație, că urmează să nege acum lui Vasile acțiunea săvîrșită de Radu și că pentru cuvîntul *hărțile* trebuie să folosească altul, care să ne facă să ne gîndim tot la lucrurile desenate de Radu, dar fără să le numească, și care nu mai este *l* din model.

Analiza mesajului este urmată (sau înlocuită, după împrejurări) de analiza componenței fonetice (fonologice) a modelului, de analiza lui morfematică, sintactică, ortografică etc., cu intenția de a releva nu atît, tradițional, elementele izolate, cît organizarea lor, structura. De obicei, aceste genuri de analiză sînt hotărîte de scopul exercițiului. Intuirea modelului în termeni lingvistici intră oarecum forțat în natura exercițiilor structurale, care constau din operații directe cu faptele de limbă, cu elementele componente ale fenomenului lingvistic, fără mediatorii conceptuali indispensabili exercițiilor tradiționale. Tocmai această particularitate le-ar face apte și necesare de la

---

[1] Am putea preciza: ori de cîte ori exercițiul urmărește un scop productiv sau corectiv; pentru ortografie deci — totdeauna.

vîrsta inaptitudinii categoriale, din stadiul gîndirii concrete (J. Piaget, 1965, 183 urm. şi 1972, 29 urm.) cînd cunoştinţele teoretice şi operaţiile cu ele sînt formale şi de randament nesemnificativ. Prin exerciţii structurale am putea instala, de exemplu, ortografia acolo unde ştiinţa despre limbă nu are acces.

După intuirea modelului (sau concomitent cu ea, ca în cazul exemplului de transformare de mai sus), este necesară şi *intuirea operaţiei fundamentale de efectuat*. Psihologul american J. S. Bruner (1970/b, 94 urm.) remarca marea atracţie pe care o prezintă pentru elevi confruntarea lor directă cu fenomenul lingvistic supus jocurilor de opoziţii şi de transformări, subliniind uşurinţa cu care ei pot fi instruiţi în materie. Admiţînd că modul general de lucru, într-un sens sau altul, a fost însuşit ca urmare a unui instructaj special şi a executării unui exerciţiu demonstrativ, intuirea operaţiei concrete de efectuat rămîne în continuare necesară, din cauza diversităţii de situaţii la care pot fi aplicate substituţia şi transformarea.

1.2. Din punct de vedere **psihologic,** exerciţiile structurale la limbile străine depind de tezele lui B. F. Skinner asupra condiţionării operante în genere şi asupra comportamentului lingvistic în special (B. F. Skinner, 1972, 60 urm., 129 urm. şi passim). Ca atare, ele sînt concepute şi realizate în patru timpi: (a) *stimul* (indiciul de repetiţie, de substituţie sau de transformare); (b) *reacţie* (operaţia corelată cu modelul, ca răspuns la stimul, adică repetarea modelului, substituirea unui semn lingvistic din model cu semnul dat în stimul sau transformarea structurii date în stimul conform cu indicaţia implicată în model); (c) *întărire* (confirmarea sau infirmarea şi corectarea răspunsului); (d) *repetarea* (în caz că răspunsul iniţial a fost greşit). Deoarece aceasta este schema operaţională pe care se bazează instruirea programată, autorul consideră că folosirea unor serii de exerciţii structurale bine gradate poate fi considerată ca o formă de învăţămînt programat (apud D. Girard, 1967, 102).

Date fiind situaţia şi obiectivele limbii materne ca obiect de învăţămînt, precum şi scopurile exerciţiilor structurale la disciplina noastră, toate — diferite în general de cele ale limbilor străine, schema de mai sus poate fi interpretată şi adaptată. Din considerente lingvistice am propus mai înainte unele amendări. Altele vor apărea în descrierea tipurilor de exerciţii structurale. Dăm în continuare un exemplu de felul în care putem varia, după împrejurări, desfăşurarea aceluiaşi exerciţiu. Varianta$_1$: „Andrei *l*-a văzut". Pe mine? (...) Da: „Andrei *m*-a văzut". Fără *pe mine?* (...) Da: „Andrei a văzut". Pe ei? (...) Da: „Andrei *i*-a văzut". Ş.a.m.d. Varianta$_2$: (la o clasă mai mică): „Andrei *l*-a văzut". Dacă cel văzut de Andrei

sînt *eu*, cum o să spun? (. . .) Da: „Andrei m-a văzut". Spuneți propoziția fără *m*. (. . .) Da: „Andrei a văzut". Spunînd așa mai arătăm pe cine a văzut Andrei? (. . .) Deci *m* este un cuvînt care ne face să ne gîndim că cel văzut de Andrei sînt *eu*, că Andrei *m*-a văzut *pe mine*. Cum scriem deci *m-a văzut?* (. . .) Da: *m* liniuță *a*. Dacă vrem să arătăm că cei văzuți de Andrei sînt *ei*, cum o să spunem? (. . .) Da: „Andrei i-a văzut". Ș.a.m.d.

Reținem din virtuțile psihologice ale exercițiilor structurale[1] caracterul motivațional superior al întăririlor imediate (B. F. Skinner, 1972, 129 urm. și passim), faptul că, prin cadrul limitat în care e menținut în cursul exercițiului, elevul se concentrează asupra unei singure probleme, precum și condițiile pe care ele le creează pentru dobîndirea progresivă a unor automatisme (la limba maternă, cu deosebire în învățarea ortografiei).

Capacitatea din urmă vine, întîi, din natura operațiilor. Orice exercițiu structural obligă la o anumită repetare a modelului, în timpul căreia gîndirea elevilor nu rămîne absentă, dar nici la fel de activă. În exercițiul propus la p. 129, se repetă structura enunțului: subiect — subst. nom. + predicat — verb + complem. dir. — subst. acuz. + atribut — adj. demonstr., cît și structura morfematică: radical subst. masc.+plural+acuz. artic. definit. (articulare cerută de poziția demonstrativului) de 28 de ori. Răspunzînd la stimuli, fie în substituție, fie în transformare, elevii stabilesc implicit analogii cu modelul. Aceste analogii sînt rezultatul unui raționament care identifică structura sub diferențele de suprafață, de natură lexicală sau paradigmatică. Pe măsura repetării, pregnanța raționamentului se estompează, gîndirea nu mai reface întregul raționament analogic, se comprimă, iar acțiunea cu modelul începe să se interiorizeze (cf. și D. Girard, 1967, 101). În al doilea rînd, capacitatea despre care am vorbit vine din organizarea fiecărui exercițiu care urmărește același scop. Este vorba deci nu de calități intrinseci (ca mai sus), ci de condiționări. Se recomandă, de pildă, stabilirea unei gradări riguroase a dificultăților de depășit, stabilirea unei evoluții operaționale în lanțul de exerciții propuse (la început, eventual, repetiție, apoi substituție cu o singură intrare, cu două . . ., transformare mai ușoară, mai complicată etc.), chiar stabilirea unui progres în interiorul fiecărui exercițiu (prin selectarea materialului lingvistic, prin ordinea stimulilor etc.), prezentarea variată a materialului, determinarea judicioasă a lungimii și a duratei exercițiilor în funcție de posibili-

---

[1] Pentru alte aspecte psihologice se pot consulta lucrările citate la începutul articolului.

tățile elevilor etc. (D. Girard, 1967, 105). Acestea sînt însă lucruri asupra cărora va hotărî experiența directă, practica școlară.

1.3. Din punct de vedere **pedagogic**, ne limităm a preciza că exercițiul structural mărește, variază și face mai eficace activitatea elevilor în lecțiile de limba română. El îmbină într-un mod specific descoperirea inductivă sau deductivă cu descoperirea prin analogie și cu munca personalizată (*Puncte de sprijin*, 1971, 25 urm.). În limitele condiționărilor lui, poate mai ferme decît ale altor categorii de exerciții, rămîne totuși cel mai larg spațiu de manifestare a capacității profesionale, a fanteziei, a inventivității fiecăruia dintre noi, pentru că exercițiile structurale trebuie elaborate, cel puțin în condițiile de astăzi, de către profesor.

Trebuie subliniată operativitatea cu care exercițiile structurale pot răspunde nevoilor prevăzute sau neprevăzute ale lecției, marele lor grad de disponibilitate și de adaptare. Oferim un singur exemplu (cf. și I, § 3.3.2./c; V, 5.3.3.1./c). Într-o emisiune de radio-școală în care se analiza o frază din *Împărat și proletar* de Eminescu, substantivul *dreptate* a fost asimilat, ca neavînd plural, cu *cinste, lene* etc. Să presupunem că afirmația a fost făcută de un elev într-o lecție curentă. Recurgem spontan la un exercițiu de substituție, cu punctul de plecare: *Dreptatea ta.* Stimulul: *Tale?* «Dreptățile» *tale* s-a spus că nu se poate; deci: Dreptăț*ii* tale. Schimbăm stimulul: *Cinste?* — Cinst*ei* tale. *Lene?* — Len*ei* tale. *Onoare?* — Onoar*ei* tale. *Foame?* — Foam*ei* tale. Ș.a.m.d. În concluzie: (a) *dreptate* face genitiv-dativul articulat hotărît ca substantivele cu plural: *o dreptate,* (două) *dreptăți+i=*dreptă*ții,* ca și: *o carte,* două *cărți+i=*cărț*ii* (de fapt, se și folosește la plural, chiar dacă nu cu înțelesul din textul care se analizează; cf. DLRM, 262); (b) celelalte construiesc aceeași formă de la nominativ singular: *cinste+i=*cinst*ei; lene+i=*len*ei* etc.); (c) încadrarea trebuia făcută cu aceste rezerve.

2. În literatura de specialitate numărul și denumirea **tipurilor** de exerciții structurale variază (cf. lucrările citate la începutul capitolului, cu referințele lor bibliografice). Luînd în considerare, după cum s-a arătat mai înainte, operațiile fundamentale, deosebim trei tipuri mari de exerciții structurale: *de repetiție, de substituție* și *de transformare.* Cînd fiecare dintre operațiile de bază e convertită în situații colocviale, avem de-a face cu *un dialog dirijat.* „Dirijarea“ se realizează prin stimul, care oferă indiciile asupra structurii de folosit în răspuns și care limitează astfel posibilitatea de reacție a elevului nu numai la situație, ca în conversația obișnuită (ca în dia-

logul „nedirijat"), ci şi la organizarea internă a mesajului. Dialogul dirijat poate fi realizat în trei feluri:

(a) *Cu replici contrarii,* cînd stimulul constă într-o structură afirmativă, iar răspunsul, în una care neagă pe prima. E vorba deci de o transformare introdusă în dialog:

Modelul: — Eu am văzut poiana mereu.> — Eu însă n-am văzut-o niciodată. Stimulii: — Eu am şters tabla mereu. (. . .) — Eu am folosit harta mereu. (. . .) — Eu aş aduce mingea mereu. (. . .) Ş.a.m.d.

(b) *Ca injoncţiune,* cînd stimulul conţine o dispoziţie de acţiune, la care elevul răspunde formulînd un mesaj (enunţiativ propriu-zis, imperativ etc. sau interogativ). De obicei, operaţia constă în transformarea vorbirii indirecte în vorbire directă[1].

Modelul: — Spune-i să-şi cheme colegii. > — Cheamă-ţi colegii! Stimuli: — Spune-i să le culeagă pomii. (. . .) — Spune-le să-şi şteargă pantofii. (. . .) — Spune-i să-ţi aducă banii. (. . .) Ş.a.m.d.

(c) *Ca întrebare-răspuns,* cînd stimulul conţine o întrebare la care elevul răspunde corespunzător cu modelul. Oricare dintre operaţiile fundamentale ale exerciţiilor structurale poate fi convertită într-un astfel de dialog, de aceea îl ilustrăm în continuare în cadrul fiecărui tip pe care-l vom descrie.

Exerciţiile structurale se pot realiza oral, scris sau şi oral (stimulul), şi scris (răspunsul), după scopul în care sînt folosite (pentru ceea ce ne interesează aici: pronunţie sau ortografie).

2.1. Repetiţia este un exerciţiu productiv sau corectiv. Obiectivul ei poate fi foarte variat. La limba maternă îl folosim mai ales ca exerciţiu de pronunţare şi de ortografie în cazuri în care norma fonetică a limbii vorbite de elevi se deosebeşte de norma ortoepică sau în care ortografia este legată de pronunţia literară (fie în concordanţă, fie în neconcordanţă cu ea). Tehnica exerciţiului e în general aceasta: (a) elevul ascultă modelul în pronunţia profesorului, care rosteşte la început cuvîntul sau grupul de cuvinte «au ralenti», intrînd treptat, prin încă două-trei pronunţări, în ritmul normal; (b) repetă modelul cu aceeaşi evoluţie de ritm; (c) este întărit de profesor, care poate atrage atenţia asupra locului unde pronunţia este încă necorespunzătoare şi care, oricum, pronunţă din nou cuvîntul sau cuvintele date; (d) copilul repetă a doua oară modelul; (e) este din nou întărit; (f) eventual, transcrie modul corect de pro-

---

[1] Răspunsul se poate scrie sau nu, după scopul exerciţiului. Pentru formele de dialog dirijat menţionate sub (a), (b), (c), cf. G. Delattre, 1966, 18—21.

nunțare sau scrie cuvîntul a cărui ortografie e în neconcordanță cu pronunția lui literară; (g) e întărit și sub acest aspect; (h) ascultă pronunțarea altui cuvînt sau grup de cuvinte cu aceeași organizare fonetică și grafică — ilustrînd deci aceeași normă fonetică și aceeași regulă ortografică; (i) repetă ș.a.m.d. După exercițiul astfel alcătuit e recomandabil un dialog dirijat. Natura lui îl recomandă pentru lucrul în laboratorul fonetic, ca exercițiu autocorectiv (D. Girard, 1967, 102 și III D, §4.).

(*a*) Repetare de *cuvinte cu aceeași dificultate de pronunțare*

— coopera, cooperație[1]; cooperativă, cooperatori; coordona, coordonare; coordonator, coordonatoare;

— poem, poemă; poet, poetic; poezie, poeziile;

— cuviință, necuviință; cuviincios, necuviincios; încuviința, încuviințare; ființă, neființă; înființa, desființa; știință, neștiință, înștiința; conștiincios, neconștiincios, conștiinciozitate;

— coajă, plajă; strajă, șarjă; vrajă; birjă, grijă; schijă; tijă; forjă, lojă, cîrjă;

— cămașă, cireașă; fașă, nașă; cocoașă, gogoașă; avalanșă, revanșă; planșă, tranșă; breșă, creșă, depeșă; agrișă, pastișă; fișă, nișă; cătușă, mănușă; cenușă, păpușă; tușă, ușă; înfașă, desfașă; îngrașă, îngroașă.

(*b*) Repetare *în sintagme sau în enunțuri*

— o gogoașă uriașă; o cămașă drăgălașă; o tovarășă fruntașă; o cravașă mai vrăjmașă; chiriașă nevoiașă; bogătașă ucigașă; copilașă nărăvașă; o cireașă băștinașă; cățelușă jucăușă; și-o păpușă după ușă; iar o nașă mai poznașă tot înfașă și desfașă;

— pășea și tușea; slujea și greșea; sfîrșea și tînjea; cojea și prăjea; să pășească și să nu tușească; să slujească fără să greșească; să sfîrșească și să nu tînjească; să cojească fără să prășească;

— eu apropii, tu apropii; eu împrăștii, tu împrăștii; eu întîrzii, tu întîrzii, eu perii, tu perii etc.; eu mă perii, tu te sperii; eu mă sperii, tu te perii; eu mă zgîrii, tu te sfîșii; eu mă sfîșii, tu te zgîrii etc.; eu vă împrăștii, tu te apropii; eu mă apropii, tu ne împrăștii ș.a.m.d.;

— eu venii, el veni; eu sosii, el sosi; etc.; eu învelii, el dezveli; eu dezvelii, el înveli; eu construii, el cheltui; eu cheltuii, el construi; eu bănuii, el chibzui; eu chibzuii, el bănui etc.;

— unei albii, multe albii; unei comisii, multe comisii; unei mînii, multe mînii etc.; familii fără istorii; discuții fără opinii; linii

[1] Modelul de repetare cuprinde cuvintele pînă la punct și virgulă. După exercițiul de pronunțare, formele repetate pot fi și scrise, copiate repetat.

fără direcţii; corăbii fără primejdii etc.; chirii cu datorii; domnii cu silnicii; hîrtii cu poezii etc.;

— unei albii, toate albiile; multe direcţii, toate direcţiile etc.;

— multe concedii, toate concediile; multe studii, toate studiile; multe domenii, toate domeniile; multe milenii, toate mileniile; multe elogii, toate elogiile etc.;

— un ateneu, multe atenee, toate ateneele; un clişeu, multe clişee, toate clişeele; un liceu, multe licee, toate liceele etc.

— Modelul (în dialog dirijat): — Cumpără o broşă? — Da, cumpără o broşă. Stimulii: — Mănîncă o gogoaşă? (...)[1] — Vrea o cămaşă? (...) — A văzut o plajă? (...) — Are vreo grijă? (...) Ş.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Ştie că o înfricoşează? — Da, ştie că o înfricoşează. Stimulii: — Crede că o înduioşează? (...) Bănuieşte că o detaşează? (...) — Crede că o retuşează (...) Ş.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Construiesc licee? — Da, construiesc licee. Stimulii: — Vizitează muzee? (...) — Au organizat turnee? (...) — Developăm clişee? (...) — Prinde instantanee? (...) Ş.a.m.d.

— Modelul (exclusiv de ortografie, în dialog dirijat): — I-a condus la gară? (Oral) — Da, i-a condus. (Scris.) Stimulii: — I-au dat la liceu? (...) — L-a primit la şcoală? (...) — L-au găsit la serviciu? (...) — V-a împăcat acasă? (...) Ş.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — I-a văzut plimbîndu-se? — Da, i-a văzut plimbîndu-se.Stimulii: I-au găsit jucîndu-se? (...) — L-a aşteptat odihnindu-se? (...) — L-a întîlnit certîndu-se? (...) — L-au ascultat plîngîndu-se? (...) Ş.a.m.d.

(c) Repetare *în perechi contrastante*

— efect şi ieftin; erou şi ieri; ienicer şi energie; ierburi şi erupte; ied şi educat; iepure şi epopee; eroare şi ierarhie;

— baie aerisită; o femeie pe alee; o cheie de muzee; scînteie violacee; siluetă de statuie; poet de nevoie; proiect de poezie; poleială ideală; creat şi întemeiat;

— escapadă şi excentrică; escală şi excelentă; escortă şi excepţională; escroc şi excesiv; escadron şi excursie; escadrilă şi excepţie; excavator şi escadră;

[1] Din lipsă de spaţiu, propunem doar modelul şi stimulii. Simbolul: (...) suplineşte răspunsul elevului, întărirea şi, eventual, repetarea răspunsului. Aşa vom proceda în general şi mai departe. În exerciţiile de pronunţie în care modelul este şi stimul am suprimat orice altă indicaţie.

— știință, cunoștință; neștiință, recunoștință; înștiința, încunoștința;

— descalifica, dezgoli; desființa, dezvinovăți; despăgubi, dezbate; destăinui, dezdoi.

(d) Repetare *de alternanțe*

— boli, boală; coli, coală; școli, școală; coji, coajă; cozi, coadă; corzi, coardă; ploi, ploaie; porți, poartă etc.; coc, coace; cobor, coboară; cos, coase; cunosc, cunoaște; dor, doare; înot, înoată; pot, poate; rog, roagă; scot, scoate; toc, toacă etc.;

— amiază, amiezi; biată, biet; fiare, fier; piatră, pietre; piață, piețe; viață, vieți etc.; dezmiardă, dezmierd; piară, pier; piardă, pierd etc.;

— eu diluez, el diluează; eu diminuez, el diminuează; eu efectuez, el efectuează etc.; tu atenuezi, el accentuează; tu accentuezi, el atenuează; tu evacuezi, el evacuează; tu insinuezi, el insinuează; tu evoluezi, iar el eșuează; el evoluează, iar tu eșuezi etc.;

— tușea și tușește; cojea și cojește; sfîrșea și sfîrșește; tînjea și tînjește; pășea și pășește; prăjea și prăjește etc.

2.2. În exercițiile de **substituție** se menține structura și se variază conținutul ei semantic (substanță, număr, persoană etc.) alternînd unul sau altul dintre constituenții ei cu unități din aceeași categorie, care contractează același tip de relații. Posibilitățile de variere semantică sînt limitate și condiționate lexical și gramatical. Prin alternare de constituenți se trece de la o structură, *A*, la alta identică, *A'*, apoi la a treia, *A''*, și așa mai departe, evoluția rezultatelor putînd fi reprezentată astfel: *A* (modelul) $> A' > A'' > A'''$ etc. (Fr. Réquédat, 1966, 29). Substituția este un procedeu de analiză util și necesar la toate nivelele limbii. Ea pune în lumină modul în care se realizează funcția de comunicare a limbii, scoate în evidență tipurile de unități și tipurile de relații, organizarea în sistem a formativelor gramaticale cu funcția lor gramaticală și cu formele lor de realizare materială (C. G. Chiosa, 1971, 89), acorduri, organizări grafice etc.

Exercițiul poate fi construit *pe baza ciclului explicit:* (model) stimul-reacție-întărire (-repetare) sau pe baza unui tabel de substituție, în care ciclul amintit este implicat. În primul caz, tehnica este următoarea: (a) profesorul propune modelul; (b) elevii îi analizează într-un fel sau altul structura; (c) profesorul anunță modul de lucru și oferă primul stimul (eventual primul model de substituire); (d) elevul efectuează înlocuirea; (e) profesorul confirmă

sau infirmă răspunsul; (f) eventual, elevul repetă răspunsul (dacă a greşit prima dată); (g) profesorul propune al doilea stimul ş.a.m.d. Exerciţiul îşi poate propune substituirea unei singure unităţi sau a mai multora, iar alternarea de unităţi poate produce sau nu modificări flexionare corelative.

— Modelul: Expediez (cu o singură intrare). Stimulii: A aprecia? (. . .) A copia? (. . .) A linia? (. . .) A premia? (. . .) A varia? (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul: Expediezi — expediază (cu intrări variate). Punctul de plecare: expediez. Stimulii: A linia? (. . .) El? (. . .) A copia? (. . .) Tu? (. . .) A premia? (. . .) El? (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul: Marchezi — marchează (ca mai sus). Punctul de plecare: marchez. Stimulii: A parca? (. . .) El? (. . .) A bloca? (. . .) Tu? (. . .) A masca? (. . .) El? (. . .) A brusca? (. . .) Tu? (. . .) A remorca? (. . .) El (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul: I-am scris (cu o singură intrare). Stimulii: Ţie? (. . .) Vouă? (. . .) Ei? (. . .) Lor? (. . .) Mie? (. . .) Nouă? (. . .)

— Modelul: I-am scris (cu intrări variate). Stimulii: Înlocuim persoana celui la care se referă acţiunea. Ţie? (. . .) Vouă? (. . .) Lor? (. . .) Mie? (. . .) Ei? (. . .) Ce a rămas neschimbat? (Acţiunea şi cel ce a făcut-o.) Schimbăm autorul acţiunii, pornind de la: i-am scris. Tu? (. . .) Voi? (. . .) El? (. . .) Ei? (. . .) Ce a rămas neschimbat? (Persoana celui la care se referă acţiunea.) Să înlocuim pe rînd autorul acţiunii, persoana celui la care se referă acţiunea şi acţiunea însăşi, pornind de la: ei i-au scris. El? (. . .) A vorbi? (. . .) Vouă? (. . .) Noi? (. . .) A citi? (. . .) De aici înainte spuneţi şi ce schimbaţi. Ea? (. . .; autorul.) Mie? (. . .; persoana la care se referă acţiunea.) A povesti? (. . .; acţiunea.) Ş.a.m.d.

— Modelul: Prinde mărul! (cu intrări variate). Stimulii: Para! (. . .) Creionul! (. . .) etc. Să arătăm ce trebuie prins fără să numim obiectul. Creionul=pe el? (. . .) Ce cuvînt ne face să ne gîndim la creion? (. . .) Para=pe ea? (. . .) Ce cuvînt ne face să ne gîndim la pară? (. . .) Hoţii=pe ei? (. . .) Ce cuvînt ne face să ne gîndim la hoţi? (. . .) Merele=pe ele? (. . .) Ce cuvînt etc.? (. . .) Să scriem răspunsul. (Se explică întrebuinţarea liniuţei prin contrast: el *le* prinde, cu *le* înainte de verb, şi prinde-*le*!, cu *le* după verb.) Dacă cel prins ar trebui să fiu eu? Deci: pe mine? (. . .) Pe noi? (. . .) A privi? (. . .) Pe tine? (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Băiatul e respectuos? — Fata e respectuoasă. Stimulii (se scriu): — Drumul e sinuos? Poteca. (. . .) — Tatăl e afectuos? Mama. (. . .) Palatul e aspectuos? Grădina. (. . .) — Comandantul e maiestuos? Garda. (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Îţi apropii colegii? — Îmi apropii colegii. Stimulii (se transcriu): — Îţi înfurii cîinii? (. . .) — Îţi împrăştii porumbeii? (. . .) — Îţi îmbii prietenii? (. . .) — Îţi perii pantofii? (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Un băiat e zglobiu? — Toţi băieţii sînt zglobii. Stimulii: — Un părinte e grijuliu? (. . .) — Un copil e durduliu? (. . .) — Un castan e arămiu? (. . .) — Un perete e cărămiziu? (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Această albie e secată? — Celelalte albii sînt secate. Stimulii: — Această corabie este eşuată? (. . .) — Această datorie e achitată? (. . .) — Această pălărie e purtată? (. . .) — Această discuţie este interesantă? (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — A adus vreo hîrtie? — A adus multe hîrtii. Stimulii: — Ai văzut vreo vie? (. . .) — Aţi invitat vreo familie? (. . .) — Au învăţat vreo meserie? (. . .) — A tras vreo linie? (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Te-a văzut ştergîndu-te? — M-a văzut ştergîndu-mă. Stimulii (se scriu): — Te-a surprins mirîndu-te? (. . .) — V-a lăsat spălîndu-vă? (. . .) — Te-am găsit pregătindu-te? (. . .) — V-au simţit mişcîndu-vă? (. . .) Ş.a.m.d.

Cînd exerciţiul foloseşte un *tabel de substituţie*, se intuieşte modelul, se explică felul cum se pot alcătui forme, mesaje din combinarea cuvintelor sau a morfemelor de pe fiecare şir şi, în caz că tabelul oferă mai multe şiruri de stimuli iar alegerea nu e condiţionată sintagmatic sau semantic, se lasă elevilor libertatea de a hotărî ordinea folosirii stimulilor. De exemplu, în primul exerciţiu de mai jos modelul este: „Nişte pomi sînt rodnici". În continuare, se pot substitui termenii din prima coloană: „Mulţi pomi sînt rodnici"; „Aceşti pomi sînt rodnici"; „Toţi pomii sînt rodnici" (ordine mai indicată, deoarece pune în lumină opoziţia dintre forma cerută de *nişte, mulţi, aceşti* şi cea impusă de *toţi*) sau cei din coloana a doua (dublă din economie de spaţiu): „Nişte meri sînt rodnici"; „Nişte peri sînt rodnici" ş.a.m.d. Fiecare răspuns e întărit, dar exerciţiul, prezentînd global stimulii, poate fi rezolvat în întregime prin activitate personală şi întărit după efectuarea lui integrală. Cîteva exemple[1] din care omitem modelul, lesne de recunoscut.

[1] Recomandăm, nu numai pentru situaţia în discuţie, exerciţiile de mare randament şi pentru predarea limbii române ca limbă maternă, cuprinse în: B. Cazacu, C. G. Chiosa, M. Caragiu Marioţeanu, Val. Guţu Romalo, S. Bercescu, 1967 şi B. Cazacu, C. G. Chiosa, M. Caragiu Marioţeanu, Val. Guţu Romalo, 1969.

Nişte	pom	piersic	sînt rodnici.
Mulţi	măr	cais	
Aceşti	păr	cireş	
Toţi	prun	corcoduş	
	vişin	gutui	

Pom	Piersic	aceştia	sînt rodnici.
Măr	Cais		
Păr	Cireş		
Prun	Corcoduş		
Vişin	Gutui		

Ileana	a căutat	nişte	ciorap
	a găsit	mulţi	papuc
		aceşti	pantof
		toţi	bocanc
			galoş
			şoşon

Ileana	a căutat	ciorap	aceştia.
	a găsit	papuc	aceia.
		pantof	
		bocanc	
		galoş	
		şoşon	

Andrei	se întoarce	cu	prieten	aceştia.
	se plimbă		coleg	aceia.
	se gîndeşte	la	tovarăş	săi.
	se opreşte		profesor	

Nişte	barcagiu	chiulangiu
Mulţi	cazangiu	scandalagiu
Aceşti	fiu	durduliu
	vizitiu	zglobiu
Toţi	copil	

Nişte Multe Aceste Toate	comisie construcţie direcţie discuţie familie etc.	Nişte Multe Aceste Toate	sacrificiu serviciu studiu domiciliu fotoliu etc.

Vă aştept	în faţa în dreptul în spatele	şcoală grădină bibliotecă alee baie statuie	casă fereastră cafenea librărie farmacie

A aşezat tabloul	deasupra dedesubtul	oglindă argintie vază albăstrie perdea vişinie draperie cărămizie

Luptă	contra împotriva	greşeală şi minciună înjosire şi bătaie lene şi necinste făţărnicie şi lăudăroşenie

(Pe mine) (Pe tine) (Pe el) (Pe noi) (Pe voi) (Pe ei) (Pe ele)	crede ――― a crezut au crezut	totdeauna.

Aduce	ziarul ――― ochelarii ――― hărţile	pe care	(mie) (lui) (nouă)	(pe el) ――― (pe ei) ――― (pe ele)	ceri. ai cerut.

Spuneţi	(mie) (lui) (nouă) (lor)	unde este gara.

Arătați	(mie) (lui) (nouă)	(pe el) (pe ea) (pe ei) (pe ele)	repede!

(Pe mine) (Pe el) (Pe noi) (Pe ei) (Pe ele)	a auzit	lăudînd felicitînd	(pe el) (pe ea) (pe ei) (pe ele)

(Pe el) (Pe ei) (Pe ele)	am surprins	luînd	(mie) (ție) (lui) (nouă) (vouă) (lor)	hainele.

(Pe el) (Pe ei) (Pe ele)	a văzut	dînd	(mie) (ție) (lui) (nouă) (vouă) (lor)	(pe el) (pe ea) (pe ei) (pe ele)

înteme- cre- apreci- situ- etc.	-ez, -ezi, -ează, -ăm, -ați, -ă, -înd -ez, -ezi, -ază, -em, -ați, -e, -ind -iez, -iezi, -iază, -iem, -iați, -ie, -ind

Este posibil să oferim într-un tabel de substituție pe de o parte unitățile de substituit (subliniate în text), pe de alta unitățile care urmează să substituie — ca și mai înainte, la o formă de adaptat sau la forma corespunzătoare.

Niște copii ascultă. *Cîțiva* copii se joacă. *Mulți* copii privesc. *Acești* copii scriu.	Toți

Florile sînt *proaspete.* Stofele sînt *vechi.* Obrajii sînt *palizi.* Pantofii sînt *murdari.*	roşu purpuriu

Cineva se duce la şcoală. *Cineva* s-a dus la şcoală. *Cineva* s-ar duce la şcoală.	Eu Tu Noi Voi Ion şi Vasile
Cineva îşi scrie lecţiile. *Cineva* şi-a scris lecţiile. *Cineva* şi-ar scrie lecţiile.	

A chemat *pe cineva.* Ar chema *pe cineva.*	(pe ea)

Spală *pe cineva!*	(pe mine) (pe tine) (pe el) (pe ea)	(pe noi) (pe ei) (pe ele)

Ascultă privind *pe cineva.*	(pe mine) (pe tine) (pe el) (pe ea)	(pe noi) (pe voi) (pe ei) (pe ele)

Drege *cuiva* stiloul!	(mie, ţie, lui, nouă, lor)
Dregeţi *cuiva* stiloul!	(mie, lui, nouă, vouă, lor)

2.3. Prin exerciţiile de **transformare** se ajunge de la o structură (sau de la un grup de structuri) la o structură nouă, la alt tip, evident, după un model dat. Transformarea, ca procedeu lingvistic,

relevă mecanismele de funcționare a limbii, de generare a structurilor ei și oferă elevilor posibilitatea de a utiliza diverse mecanisme în mod deliberat, potrivit cu cerințele comunicării (C. G. Chiosa 51 urm.; J. S. Bruner, 1970/b, 96—97). În timp ce substiția e foarte utilă pentru cunoașterea formelor și construcțiilor, transformarea realizează mai ales întrebuințarea lor (Fr. Réquédat, 1966, 30).

De la situația inițială, *A*, la transformarea ei, *B*, se poate ajunge în mai multe feluri: (1) prin modificări structurale între elementele modelului; (2) prin adiționare; (3) prin reducere; (4) prin generarea unei structuri noi din două sau mai multe structuri date. Ordinea operațiilor este în general următoarea: (a) profesorul propune modelul; (b) elevii îl analizează într-un fel sau altul, desprinzînd din aceasta și modul de lucru; (c) profesorul oferă stimulul; (d) elevii răspund; (e) sînt întăriți ș.a.m.d.

2.3.1. Natura **modificărilor structurale** între elementele modelului este variată. Între situația inițială și cea rezultată din transformare se creează mai multe genuri de opoziții: vorbire directă — vorbire indirectă și invers; afirmativ-negativ și invers; nominalizare-predicativizare și invers sau nepredicativ-predicativ, la același verb și invers; activ-pasiv și invers; opoziții sintagmatice ș. a. (cf. și C. G. Chiosa, 1971, 51 urm., 134—136 și passim).

— Modelul: I-am întrebat: — Vă aranjați locuința? > I-am întrebat dacă-și[1] aranjează locuința. Stimulii: L-a întrebat: — Îți menajezi forțele? (. . .) Ne-a întrebat: — Vă încurajați prietenii? (. . .) Le-a întrebat: — Vă deranjați vecinii? (. . .) Ș.a.m.d. (eventual, cu alternanța *ea/e* după *ș, ch, gh*).

— Modelul: I-a spus să se spele. > I-a spus: — Spală-te! Stimulii: Le-a ordonat să se spele. (. . .) I-am cerut să se șteargă. (. . .) Le-am comunicat să se șteargă. (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: L-a rugat să-și aleagă cărțile. > L-a rugat: — Alege-ți cărțile. Stimulii: I-a rugat să-și aleagă cărțile. (. . .) L-a avertizat să-și ascundă banii. (. . .) I-a avertizat să-și ascundă banii (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Aștepți trenul? > — Nu, nu-l aștept. Stimulii: — Aduni banii? (. . .) — Prindeți mașina? (. . .) — Scrii problemele? (. . .) Ș.a.m.d.

---

[1] Exercițiul de transformare presupune adeseori substituiri: *vă/și aranjați/aranjează* etc. (care, în cazul nostru, modifică situația ortografică inițială). Totodată, prin modificări structurale între elementele modelului se produce și o anumită dezvoltare sau restrîngere a numărului de unități: în primul exemplu apare prin transformare *dacă*, în al patrulea *nu* etc., așa cum din al doilea dispare *să* ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Ați așteptat trenul? > — Nu, nu l-am așteptat. Stimulii: — Ați anunțat părinții? (. . .) — Ai deschis porțile? (. . .) — Ai asculta concertul? (. . .) — Ar aduce ziarele? (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Ați așteptat mașina? > — Nu, n-am așteptat-o. Stimulii: — A aprins lumina? (. . .) — Ai terminat harta? (. . .) — Ar citi nuvela? (. . .) — Ați aduce mingea? (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: — Nu mă aștepta! > — Așteaptă-mă! Stimulii: — Nu te lăuda! (. . .) — Nu-l opri! (. . .) — Nu-i cere! (. . .) — Nu vă depărtați! (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: — Nu-mi aduce haina! > — Adu-mi haina! Stimulii: — Nu-ți șterge pantofii! (. . .) — Nu-ți prinde nasturii! (. . .) — Nu-ți drege ghetele! (. . .) — Nu-ți pune jerseul! (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: Așteaptă trenul greu. > Așteptarea grea a trenului. Stimulii: Privește strada fix. (. . .) Deschide ușa brusc. (. . .) Udă grădina tare. (. . .) Povestește întîmplarea curgător. (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: Andrei a citit ziarul. > Andrei l-a citit. Stimulii: Vasile ar urca munții. (. . .) Ion a scris problemele. (. . .) Gheorghe a stricat magnetofonul. (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — A adus ceasul? > — L-a adus. Stimulii: — A găsit pantofii? (. . .) — Au cumpărat jucăriile? (. . .) — Ar aduna banii? (. . .) — Ați citi romanul? (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: Andrei a citit anunțul. > Ileana nu l-a citit. Stimulii: Vasile a cumpărat caietele. Ion? (. . .) Sanda a văzut filmul. Voica? (. . .) Nicu a anunțat părinții. Ei? (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: Ai remarcat amănuntul semnificativ. > Amănuntul semnificativ l-ai remarcat. Stimulii: Au văzut orașele noi. (. . .) Ar privi florile proaspete. (. . .) Ar cere vaza albastră. (. . .) Au cules fragii copți. (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: Acești elevi pleacă acum. > Elevii aceștia pleacă acum. Stimulii: Acești istorici au sosit astăzi. (. . .) Acei biologi rămîn pînă mîine. (. . .) Acești geografi discută tot timpul. (. . .) Ceilalți geologi vor sta o lună. (. . .) Ș.a.m.d.

Opoziții sintagmatice de felul celor din urmă se pot obține și pe baza unui tabel de substituție-transformare, în care înlocuirea unității subliniate prin una dintre unitățile-stimul date modifică structura sintagmatică a enunțului.

Duce de mîncare *cuiva*.	(mie)	(nouă)
A dus de mîncare *cuiva*.	(ție)	(vouă)
Ar aduce de mîncare *cuiva*.	(lui)	(lor)

Privește *pe cineva.* Au privit *pe cineva.* Ar privi *pe cineva.*	(pe mine) (pe voi) (pe tine) (pe ei) (pe el) (pe ele) (pe noi)

2.3.2. Transformarea **prin adiționare** se realizează în două feluri: cu ajutorul unui element de transformare și prin expansiune.[1]

(a) *Elementul de transformare* provoacă totdeauna aceeași schimbare a structurii inițiale, așa încît, dacă de la A se ajunge la B prin X, de la A' se ajunge la B' tot prin X, de la A'' se ajunge la B'' tot prin X ș.a.m.d., după schema: $A+X>B$; $A'+X>B'$; $A''+X>B''$ etc. (Fr. Réquédat, 1966, 29). De pildă: A=„Apropie-te încet!“ X=„Trebuie“>B=„Trebuie să te apropii încet“. Elementul de transformare introduce în mesaj o anumită atitudine a vorbitorului față de informația comunicată.

— Modelul: — Nu te apropia! > — Trebuie să nu te apropii. Stimulii: — Nu te speria! (...) — Nu te zgîria! (...) — Nu te înfuria! (...) — Nu te peria! (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Îl apreciezi? > — El singur se apreciază. Stimulii: — Îl evidențiezi? (...) — O premiezi? (...) — Îl copiezi? (...) — Îl omagiezi? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Nu ghicește nimic. > Poate să nu ghicească nimic. Stimulii: Nu poruncește nimic. (...) Nu rătăcește nimic. (...) Nu îndrăgește nimic. (...) Nu întregește nimic. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — O angajează? > — Noi sîntem datori s-o angajăm. Stimulii: — Îl deranjează? (...) — Îi încurajează? (...) — Le protejează? (...) — O menajează? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — E un copil bun? > — Este cel mai bun dintre copii. Stimulii: — Este un fiu ascultător? (...) — Pare un exercițiu greu? (...) — Este un principiu sănătos? (...) — Este o familie unită? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Ai rezolvat vreun exercițiu? > — Cred că am rezolvat două exerciții. Stimulii: — A găsit vreun fotoliu? (...) — A lăsat vreun indiciu? (...) — Ați avut vreun beneficiu? (...) — Au construit vreun edificiu? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Acesta e un muzeu. > Probabil că acelea sînt tot muzee. Stimulii: Acesta e un ateneu. (...) Acela e un defileu. (...) Acesta e un liceu. (...) Acela e un mausoleu (...) Ș.a.m.d.

---

[1] Și într-un caz, și în altul, conținutul informațional al structurii inițiale apare îmbogățit, ceea ce nu se întîmplă în primul gen de transformare.

— Modelul (în dialog dirijat): — Are vreo dorință? > — Este sigur[1] că are mai multe dorințe. Stimulii: — Cere vreo adeverință? (. . .) — Ține vreo conferință? (. . .) — Preferă vreo știință? (. . .) — Dovedește vreo cunoștință? (. . .) Ș.a.m.d.

(b) În *expansiune* structura inițială capătă constituenți noi prin dezvoltare, prin determinanți ai unor constituenți existenți. Ca urmare, comunicarea se îmbogățește sau se precizează. Procedeul e cunoscut, dar e folosit de obicei în scop descriptiv.

— Modelul (în dialog dirijat): — Ai nevoie de bani? > — Am nevoie de toți banii. Stimulii: — Au nevoie de zidari? (. . .) — Au nevoie de tîmplari? (. . .) — Au nevoie de cismari? (. . .) — Au nevoie de croitori? (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Îți plac plopii? > Îmi plac plopii argintii. Stimulii: — Îi plac trandafirii? Roziu. (. . .) — Vă plac stejarii? Ruginiu. (. . .) — Vă plac stînjeneii? Auriu. (. . .) — Îți plac macii? Stacojiu. (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: Inginerii se agită. > Acești ingineri se agită. Stimulii: Agronomii discută. (. . .) Silvicultorii cercetează. (. . .) Horticultorii răsădesc. (. . .) Zootehnicienii verifică. (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: (a) N-am scris. > Nu mi-am scris. (b) N-am scris. > Nu l-am scris. (c) N-am scris. > Nu mi l-am scris[2]. Stimulii: 1. N-ai văzut. Ție? (. . .) N-ai văzut. Pe el? (. . .) N-ai văzut. Ție? pe el? (. . .) 2. N-au spus. Lui? (. . .) N-au spus. Pe ele? (. . .) N-au spus. Lui? pe ele? (. . .) 3. N-ați obiectat. Vouă? (. . .). N-ați obiectat. Pe el? (. . .) N-ați obiectat. Vouă? pe el? (. . .) 4. N-au cerut. Nouă? (. . .) N-au cerut. Pe ei? (. . .) N-au cerut. Nouă? pe ei? (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: (a) Găsește! > Găsește-l! (b) Găsește! > Găsește-mi! (c) Găsește! > Găsește-mi-l! Stimulii: 1. Scrie! Pe ele? (. . .) Scrie! Ție? (. . .) Scrie! Ție? pe ele? (. . .) 2. Scrieți! Pe ea? (. . .) Scrieți! Lor? (. . .) Scrieți! Lor? pe ea? (. . .) 3. Pune! Pe ei? (. . .) Pune! Ție? (. . .) Pune! Ție? pe ei? (. . .) 4. Puneți! Pe ei? (. . .) Puneți! Vouă? (. . .) Puneți! Vouă? pe ei? (. . .) Ș.a.m.d.

2.3.3. Transformarea prin **reducere** este inversul expansiunii și constă propriu-zis într-o substituție cu zero, în suprimarea unui constituent sau a mai multora. Toate exemplele de expansiune date pot fi transformate prin reducere dacă răsturnăm în modele ordi-

[1] Instrumentul de transformare poate fi variat în limitele categoriei: *De bună seamă că . . .*, *Firește că* etc., sau, pentru exercițiile precedente: *Poate că . . .*, *Bănuiesc că . . .*, *Noi avem obligația să . . .* etc.

[2] Sau: N-am scris. > Nu mi-am scris. > Nu mi l-am scris; ori: N-am scris. > Nu l-am scris. > Nu mi l-am scris. Posibilitățile sînt variate și în continuare.

nea enunţurilor. Posibilităţile exerciţiului sînt nelimitate, iar valoarea didactică a expansiunii şi a reducerii depăşeşte scopurile imediate ale exemplelor propuse: ele realizează perceperea analitică a mesajelor, mărind gradul de relevanţă a unităţilor din enunţ, a relaţiilor dintre unităţi şi a situaţiilor de ortografie pe care introducerea (uneori treptată) sau îndepărtarea (iarăşi, uneori treptată) de constituenţi le produce în enunţ.

— Modelul: Nepătrunşii codri se zăresc departe. > Codrii se zăresc departe. Stimulii (din care se cere suprimarea adjectivului): Curajoşii scafandri ies la suprafaţă. (. . .) Gingaşii leandri stau în soare. (. . .) Enormii nisetri atîrnă în cîrlige. (. . .) Furioşii tigri se agită în cuşcă. (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul: Paginile acestei cărţi impresionează. > Paginile cărţii impresionează. Stimulii (din care se cere suprimarea demonstrativului): Literele celeilalte pagini s-au şters. (. . .) Ochii acestei păpuşi par vii. (. . .) Oamenii acelei regiuni sînt plăcuţi. (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul: Să nu mi-l mai trimiţi. > Să nu-l mai trimiţi. > Să-l mai trimiţi. > Să mai trimiţi. (Modelul cuprinde şi transformarea calităţii enunţului.) Stimulii: Să nu vi-i mai amintiţi. Vouă. (. . .) Nu. (. . .) Pe ei[1]. (. . .) Să nu ţi-o mai aduci. Ţie. (. . .) Nu. (. . .) Pe ea. (. . .) Să nu ni-l mai dai. Nouă. (. . .) Nu. (. . .) Pe el. (. . .) Să nu i-o mai ceri. Ei (. . .) Nu. (. . .) Pe ea. (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul: Nu mi l-am scris. > Nu mi-am scris. > N-am scris. > Am scris. (Inversul exemplului de expansiune, cu transformarea calităţii în final.) Stimulii: Nu ţi l-ai văzut. Pe el. (. . .) Ţie. (. . .) Nu. (. . .) Nu i le-au spus. Pe ele. (. . .) Lui. (. . .) Nu. (. . .) Nu vi l-aţi obiectat. Pe el. (. . .) Vouă. (. . .) Nu. (. . .) Nu ni i-au cerut. Pe ei. (. . .) Nouă. (. . .) Nu. (. . .) Ş.a.m.d.

— Modelul: (a) Găseşte-mi-l! > Găseşte-mi! (b) Găseşte-mi-l! > Găseşte-l! (c) Găseşte-mi-l! > Găseşte! Stimulii: 1. Scrie-ţi-le! Pe ele. (. . .) 2. Scrie-ţi-le! Ţie. (. . .) 3. Scrie-ţi-le! Ţie, pe ele. (. . .) 2. Scrieţi-le-o! Pe ea. (. . .) Scrieţi-le-o! Lor. (. . .) Scrieţi-le-o! Lor, pe ea. (. . .) 3. Pune-ţi-i! Ţie. (. . .) Pune-ţi-i! Pe ei. (. . .) Pune-ţi-i! Ţie, pe ei. (. . .) 4. Puneţi-vi-i! Vouă. (. . .) Puneţi-vi-i! Pe ei. (. . .) Puneţi-vi-i! Vouă, pe ei. (. . .) Ş.a.m.d.

2.3.4. Transformarea prin **generarea unei structuri noi** din două sau mai multe structuri date este un exerciţiu tot atît de important ca şi precedentele, datorită capacităţii lui de a îngădui dezvăluirea unor mecanisme ale limbii.

---

[1] Posibilităţile de înlăturare sînt mai multe, aici şi în continuare. Se poate începe, de exemplu, cu complementul direct: Să nu ţi-o mai aduci.> Să nu-ţi mai aduci; cu doi constituenţi: *nu* şi *pe ea* > Să-ţi mai aduci; sau: *nu* şi *ţie* > S-o mai aduci etc.

— Modelul: Vasile e zglobiu. Ion e zglobiu. > Vasile și Ion sînt zglobii. Stimulii: Cerul e cenușiu. Apa e cenușie. (. . .) Vița e arămie. Strugurele e arămiu (. . .) Casa e pustie. Curtea e pustie (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Cine scrie prima propoziție? Cine scrie pe a doua? > Tu scrii cele două propoziții. Stimulii: — Cine sfîșie prima hîrtie? Cine sfîșie pe a doua? (. . .) — Cine împrăștie prima primejdie? Cine împrăștie pe a doua? (. . .) — Cine îmbie prima familie? Cine îmbie pe a doua? (. . .) — Cine știe prima melodie? Cine știe pe a doua? (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: Gheorghe vede pe Ion. Ion se ducea la școală. > Gheorghe vede pe Ion ducîndu-se la școală. Stimulii: Sandu m-a zărit. Mă spălam afară. (. . .) Nu te-am auzit. Te certai în clasă. (. . .) Tata v-a găsit. Vă jucați pe stradă. (. . .) I-am surprins pe amîndoi. Îl căutau prin curte. (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: Copilul se joacă pe stradă. Copilul aude un zgomot. > Jucîndu-se pe stradă, copilul aude un zgomot. Stimulii: Mama se duce la serviciu. Mama întîlnește o prietenă. (. . .) Ne uităm pe fereastră. Îl vedem pe Mihai. (. . .) Mă îndreptam spre tramvai. L-am zărit pe Vasile. (. . .) Te-ai urcat în turn. Ai privit ruinele. (. . .) Ș.a.m.d.

— Modelul: Ajungem la pod. N-am văzut podul acela de doi ani. > Ajungem la podul pe care nu l-am văzut de doi ani. Stimulii: Intrăm în casă. Am visat casa aceasta toată viața. (. . .) Trecem pe lîngă munți. N-am urcat munții aceștia de mic. (. . .) Ne îndreptăm spre culmi. Am căutat culmile acestea ziua întreagă. (. . .) Ș.a.m.d. (Cf. ca exercițiu tradițional, în III B, § 2.1.3.).

3. Simple, expeditive, deschise surprizelor, susceptibile de întărire imediată, de integrare în situații colocviale curente, de gradare lesnicioasă, angajînd pe elevi într-o activitate continuă, frizînd adeseori jocul, exercițiile structurale, folosite cu măsură și cînd trebuie, ar putea aduce mari servicii studierii limbii materne. Dar, cu toate virtuțile lor, exercițiile structurale nu oferă soluții pentru orice problemă privitoare la predarea limbii române; ele nu sînt și nu pot fi singura cale[1] pe care ar trebui modelată limba elevilor după rigorile limbii standard. Dimpotrivă, abuzul de exerciții structurale la limba maternă, de exemplu — blocarea unei porțiuni prea mari din lecție cu acest gen de activitate, poate produce monotonie și reduce interesul. Eficacitatea lor depinde de modul în care sînt utilizate, de felul în care fiecare profesor înțelege scopul, avantajele, dar și limitele lor.

---

[1] Substituția și transformarea, ele însești, pot și trebuie să fie folosite și în afara exercițiilor structurale.

IV. Despre lecție

A. POZIȚIA ORTOGRAFIEI ÎN LECȚIA DE LIMBĂ MATERNĂ

(§§) **1.** Căi de acces la însușirea ortografiei și raportul lor cu lecția de limbă maternă. **1.1.** Învățarea mecanică. **1.2.** Învățarea intuitivă. **1.3.** Învățarea rațională. **1.3.1.** Cunoștințele teoretice, factor de justificare și de expresie lingvistică a regulilor însușite intuitiv și de integrare a cazurilor de specie în reguli generale cunoscute. **1.3.2.** Cunoștințele teoretice, suport lingvistic pentru reguli care n-au putut fi învățate intuitiv, prin generalizări parțiale. **2.** Concluzii.

1. Copilul începe să învețe sistemul limbii materne din primul an de școală. Cunoștințele lui cresc treptat, tinzînd spre înțelegerea și însușirea sistemului și a normelor limbii literare actuale. El învață însă puține fapte și reguli de ortografie numai din și prin cunoașterea rațională a sistemului limbii, pentru că nu toate regulile au nevoie de un suport conceptual lingvistic, pentru că nu toate faptele de ortografie au nevoie de reguli și pentru că nu se pot amîna comunicarea regulilor necesare, care au nevoie de anumite cunoștințe despre limbă, și formarea deprinderilor corespunzătoare pînă cînd dezvoltarea intelectuală a elevilor îngăduie așezarea lor pe baze conceptuale lingvistice (V, § 4.1.). Ortografia se învață nu numai rațional, ci și mecanic și intuitiv.

1.1. Sînt situații în care ortografia se poate însuși fără cunoașterea regulilor, **mecanic**, odată cu și prin folosirea practică spontană a faptelor.

Învățînd să scrie, copilul capătă conștiința corespondențelor generale dintre litere și sunete în sistemul nostru ortografic, cu cîteva excepții care-i sînt comunicate prin reguli (*ch*, *gh*; *c*+*e*, *i*;

g+*e*, *i*; *k*, *x*, *î*, *â* ...). El aplică apoi mecanic relațiile învățate la orice fapt a cărui scriere e hotărîtă în concordanță cu pronunția literară, dacă și pronunția lui concordă cu norma ortoepică, fără să cunoască și fără să fie nevoie să cunoască regula de ortografie corespunzătoare. Cine rostește [kîine, mîine, pîine] scrie, respectiv, *cîine*, *mîine*, *pîine* de la 7 ani, fără regula din § 57 al *Îndreptarului* (I, § 3.3.1.).

Copilul scrie adeseori tot mecanic și fapte în care există necorespondențe între sunete și litere pe care el nu le cunoaște și care se încadrează în reguli de ortografie neconcordante cu pronunția literară și cu pronunția personală. Fără să intuiască nepotrivirile, el reproduce nemijlocit imaginile grafice pe care le-a memorat ușor datorită frecvenței faptelor în scrisul uzual: *el*, *ea*, *este*, *scrie*, *scria* etc. Mai tîrziu, el poate memora corect și reproduce fidel alte fapte, ca: a*b*sent, o*b*serva sau o*b*ține, î*n*veli și cu*m*va, î*n*fășura și u*m*fla (litere diferite care redau același sunet, respectiv [p] și [$\underset{+}{m}$] — un *m* cu oclusiune incompletă), asupra neconcordanței dintre pronunția și scrierea cărora ar fi fost riscant să i se atragă atenția prea de timpuriu.

Cît de întinsă este învățarea mecanică a ortografiei nu se poate însă preciza. Oricum, ea nu-și istovește acțiunea odată cu clasele mici. Contactul continuu cu cuvîntul scris, lărgirea treptată a experienței de cunoaștere și folosirea frecventă a scrisului aduc uneori în deprinderi, de-a lungul școlii și mai tîrziu, fapte care n-au făcut niciodată obiectul unei reguli explicite pentru insul respectiv. Instrucția educă pronunția, dar mai ales afinează auzul fonematic, făcînd să crească posibilitatea de reprezentare grafică adecvată a unor fapte corecte percepute auditiv, fără cunoașterea regulilor care le guvernează. Învățarea mecanică ajunge uneori să compenseze ceea ce n-a putut realiza învățarea organizată a ortografiei în școală.

Învățarea mecanică a ortografiei depinde de individ, de calitățile memoriei lui vizuale, auditive, motorii, ale atenției lui etc. Școala nu poate conta pe ea decît în cazurile în care e obiectiv posibilă. Oricum, învățarea mecanică nu are nici o legătură cu lecția, cu natura ei, cu tema și cu scopul ei.

1.2. Cele mai multe fapte de ortografie se învață prin reguli, iar unele cer și o anumită cunoaștere lingvistică a sistemului limbii. Atît regulile (deci cunoașterea ortografiei), cît și cunoașterea sistemului limbii trebuie adaptate la limbajul structurilor interioare ca-

racteristice stadiului de dezvoltare psihică a elevilor (cf. J. S. Bruner, 1970/a, 62). Şi pentru că multă vreme şcolarul mic nu e apt de concepte bine delimitate şi ierarhizate în sisteme (J. Piaget, 1972, 147), pentru că inteligenţa practică precedă inteligenţa reflexivă, ultima constînd, în bună parte, în conştientizarea primei (*Ibid.*, 144), este necesar să formăm în şcoală înţelegerea **intuitivă** a unor fapte de ortografie şi a unor aspecte ale sistemului limbii şi ale mecanismelor ei de funcţionare înainte de învăţarea lor raţională, conceptuală (cf. J. S. Bruner, 1970/a, 80). Gîndirea intuitivă se caracterizează prin generalizări practice, cărora le este propriu un proces de abstractizare incomplet (D. N. Bogoiavlenski, N. A. Mencinskaia, 1963, 519). Prin cunoaştere intuitivă copilul ajunge să înţeleagă structura unei situaţii de ortografie sau (şi) de limbă, fără să se sprijine explicit pe aparatul analitic pe care i l-ar îngădui abstracţiile complete, conceptele şi care ar fi totodată în măsură să-i valideze cunoaşterea (cf. J. S. Bruner, 1970/a, 41—42, 81).

Punctul de plecare în formarea înţelegerii intuitive este regula situaţională, în care indicaţia pozitivă, uneori şi cea negativă, se referă numai la cazul întîlnit. În stadiul acesta, adeseori regula constituie o simplă obligaţie de comportament pentru faptul dat: „se scrie *ceartă*, cu *ea*, nu cu *ia*"; „se scrie şi se pronunţă *tovarăşă*, cu *ă*, nu cu *e*"; „se scrie şi se pronunţă *greşeală*, cu *ea*, nu *greşală*"; „se scrie *Făt-Frumos*", în două cuvinte legate cu liniuţă, amîndouă cu literă mare" ş.a.m.d. Alteori, regula descrie empiric fenomenul dintru început, depăşind sau nu situaţia. Prezentăm cîteva rezolvări posibile.

Cazurile de folosire a cratimei la «cuvintele rostite împreună» se explică prin analiza mesajelor şi prin substituţii şi transformări structurale. Despre acest lucru am vorbit în mai multe capitole ale lucrării de faţă (III E passim; III F passim; V, § 4.1.). După cum s-a mai arătat, explicaţia porneşte în aceste situaţii nu de la faptul concret întîlnit, ci de la un model în care unităţile, relaţiile dintre ele şi semantica sintactică sînt mai uşor de înţeles de către copilul de 8—9 ani. De exemplu, pentru cazul *l-a* (citit): „Andrei citeşte ziarul" > „*El* citeşte ziarul" > „Andrei (el) *îl* citeşte"; „Andrei (el) citeşte ziarul" > „Andrei (el) *a citit* ziarul" > „Andrei (el) *l*-a citit"; pentru cazul *i*-a (citit): „Andrei citeşte mamei" > „Andrei (el) *îi* citeşte"; „Andrei citeşte mamei" > „Andrei (el) *a citit* mamei" > „Andrei (el) *i*-a citit"; pentru cazul: *i-l* (citeşte): „Andrei citeşte mamei ziarul" > „Andrei (el) *îi* citeşte zia-

rul" > „Andrei (el) *îl* citeşte mamei" > „Andrei (el) *i-l* citeşte" ş.a.m.d.[1]

Pe această cale copilul ajunge să depăşească «situaţia», faptul concret întîlnit şi să dobîndească o regulă intuitivă generală din clasa a II-a. Dacă ştie să scrie *ne-a* (dat) pentru că e vorba de două cuvinte rostite într-o silabă şi *ne dă* pentru că aceste cuvinte nu se rostesc într-o silabă, cu regula învăţată el nu poate totuşi rezolva opoziţia *ne dă, dă-ne*. Pentru cazul din urmă, care n-ar trebui ocolit şi lăsat doar la voia reproducerii mecanice, nu se poate comunica la 8—9 ani o regulă intuitivă asemănătoare cu prima, deoarece, spre a înţelege fenomenul, este necesară o cunoaştere care depăşeşte posibilităţile elevului mic (cf. lecţiile din IV B, § 2.2.). Explicaţia rămîne în cazul acesta strict situaţională. Presupunem: „Dă-ne mingea!" Se analizează întîi un enunţ analog din punct de vedere sintactic: „Dă mingea copiilor!", ajungîndu-se la concluzia că mesajul conţine o poruncă adresată cuiva (lui Ion, Vasile...), care trebuie *să dea* ceva, *mingea*, altcuiva, *copiilor*. Modelul se transformă: „Dă mingea copiilor!" > „Dă-*le* mingea!", în care se identifică referenţial *le* cu *copiilor*, apoi se substituie *le* cu *ne:* — Dacă cei cărora ar trebui să le fie dată mingea am fi *noi*, cum am spune? („Dă-*ne* mingea!") Se constată că *ne* înseamnă *nouă* şi că acest cuvînt e aşezat după cuvîntul prin care poruncim cuiva să facă ceva. Se analizează la fel şi enunţul „Ne dă mingea", în care se observă prezenţa aceloraşi cuvinte, dar în altă ordine, precum şi faptul că acum nu mai este vorba de o poruncă şi se precizează comportamentul în cazurile date: *ne* nu se leagă cu liniuţă înainte de *dă*, dar se leagă după *dă*.

În situaţia *ducîndu-se* am proceda altfel. Mai întîi, prin jocuri de substituţie am trezi conştiinţa existenţei a două cuvinte: *ducîndu-se* spunem despre *el*; despre *mine* am zice ...? (ducîndu-*mă*), despre *tine* ...? (ducîndu-*te*) etc.; dacă ar fi vorba de altă lucrare, *a se juca*, tot despre *el* am spune...? (jucîndu-*se*); despre *tine* ...? (jucîndu-*te*); despre *noi* ...? (jucîndu-*ne*) etc. Apoi am

[1] S-a spus că modalitatea aceasta ar trebui integrată în unul dintre obiectivele studiului limbii materne, „de a face pe elevi conştienţi de structura limbii şi de modul cum se condiţionează elementele ei componente" (C. G. Chiosa, 1971, 33). „Mult mai adecvat ar fi să se plece de la exploatarea unor enunţuri concrete pentru a se ajunge la scheme generale, care reprezintă structuri de bază ale limbii, iar în cadrul lor să fie puse treptat în funcţiune jocuri de opoziţii, pentru a releva diferitele tipuri de unităţi şi relaţii care se stabilesc între ele" (*Ibid.*, 33—34).

adăuga, simplu, că nu putem spune: *mă ducînd, te ducînd* etc.... ci numai *ducîndu-mă* etc. și că *mă,* așezat totdeauna după *ducînd,* se leagă cu liniuță de acesta.

În primele săptămîni ale clasei a doua se pot comunica reguli situaționale pentru scrierea pluralului în unul și doi *i* la substantive masculine întîlnite, prin înțelegerea intuitivă a modificărilor fonetice pe care le suferă acestea odată cu trecerea de la nearticulat hotărît la articulat hotărît. În prima etapă ne oprim la substantivele de tipul elev*i* — elev*ii,* ca*i* — ca*ii,* în care opoziția nedeterminat definit — determinat definit se realizează fonetic prin [^{i}] — *i* scurt asilabic sau [i̯] — *i* semivocalic, redați ortografic prin *i*: [elev^{i}] = elev*i*, [kai̯] = ca*i*, respectiv, [i] — *i* vocalic, silabic, reprezentat ortografic prin *ii*: [elevi] = elev*ii,* [kai] = ca*ii.* Prin transformarea lui [^{i}], respectiv [i̯] în [i], substantivele în cauză capătă la forma articulată hotărît o silabă în plus: e-lev*i*=2 silabe > e-le-v*ii* =3 silabe; ca*i*=1 silabă > ca-*ii*=2 silabe. Conștiința acestei alternanțe, (∓) silabă, constituie acum obiectul înțelegerii intuitive a motivelor scrierii cu unul și doi *i* la anumite cuvinte date. Presupunem întîlnit cazul: „Andrei are trei prieteni". După ce se constată că Andrei are mai mulți prieteni, nu unul singur, cuvîntul e analizat fonetic și scris pe tablă despărțit în silabe, subliniindu-se că are trei silabe și un *i* la sfîrșit: *pri-e-teni*=3 silabe, 1 *i*. Se spune apoi forma în doi *i*, în alt enunț: „Prietenii lui Andrei locuiesc în Brașov". Se reia analiza, se constată că e vorba tot de mai mulți prieteni, dar că acum cuvîntul e rostit cu o silabă mai mult și se conchide că în noua situație el se scrie și cu un *i* mai mult. Pe tablă apare scris sub primul cuvînt: *pri-e-te-nii*=4 silabe, 2 *i*. Deci cînd vorbim de mai mulți prieteni, cuvîntul acesta poate avea trei silabe și-l scriem cu un *i* sau o silabă mai mult (patru) și-l scriem la sfîrșit cu un *i* mai mult (cu doi *i*). După un timp se procedează asemănător cu adjective întîlnite care se încadrează în același tip: „Părinți dragi . . . ", *dragi*=1 silabă, 1 *i*; „Dragii mei părinți"..., *dra-gii*=2 silabe (o silabă mai mult), 2 *i* (un *i* mai mult). Cînd acest procedeu intuitiv va fi devenit familiar, ne putem opri și la substantivele de tipul (fiu) *fii*=1 silabă, doi *i*, pentru că un *i* cuvîntul are și cînd spunem f*i*u; f*iii*=2 silabe (o silabă mai mult), 3 *i* (un *i* mai mult). La aceeași clasă și în același fel se explică și cazuri întîlnite de substantive feminine, apoi de adjective la genul feminin, care capătă la genitiv-dativ singular articulat hotărît o silabă în plus față de forma nearticulată hotărît, ca și masculinele discutate: (unei) cărț*i*= 1 silabă, 1 *i*; căr-ț*ii*=2 silabe (o silabă mai

mult), 2 *i* (un *i* mai mult); (unei școli) mar*i*=1 silabă, 1 *i*; ma-r*ii* (școli)=2 silabe (o silabă mai mult), 2 *i* (un *i* mai mult) etc.[1].

Regula situațională se aplică la alte fapte din aceeași clasă, întîlnite treptat. Odată cu aceasta, de la caz la caz, regula inițială e depășită în trei sensuri: (a) fie numai prin asocierea faptului nou cu cele cunoscute sau și cu altele; (b) fie prin introducerea unor elemente de descriere propriu-zisă, cînd regula de început nu le cuprindea; (c) fie prin extinderea descrierii, cînd regula anterioară cuprindea și elemente de descriere.

Propunem cîteva exemple de felul în care se poate realiza un progres în învățarea intuitivă a unor situații de ortografie prin repetarea regulii inițiale însoțită de asocierea faptului nou cu altele: „se scrie trec*ea*, cu *ea*, ca și *cea*rtă, *cea*pă, *cea*ră, făc*ea*"; „se pronunță și se scrie căptuș*ea*lă, cu *ea*, nu căptușală, ca și greș*ea*lă, lingușe*a*lă"; „se scrie (pe) pere*ți*, cu un singur *i*, pentru că rostim cuvîntul în două silabe: *pe-reți*, dar: pereț*ii* (clasei) cu doi *i*, cu un *i* mai mult, pentru că acum cuvîntul are trei silabe, adică o silabă mai mult: *pe-re-ții*, ca și: *e-levi*, *e-le-vii; co-legi*, *co-le-gii; pantofi*, *pan-to-fii*"; „se scrie (în fața) intrăr*ii*, cu doi *i*, pentru că rostim cuvîntul în trei silabe: *in-tră-rii*, dar (în fața acestei) intrăr*i*, cu un singur *i*, cu un *i* mai puțin, pentru că acum rostim cuvîntul numai cu două silabe, cu o silabă mai puțin: *in-trări*, ca și: *căr-ții*, *cărți; șco-lii*, *școli*".

Elemente de descriere ulterioare unei reguli situaționale inițiale apar necesare atunci cînd, în funcție de clasa cu care lucrăm, se consideră că ar fi fost prematură comunicarea lor dintru înce-

---

[1] Ne-am oprit la cîteva situații de neconcordanță între ortografie și pronunție care sînt rezultatul tendinței actuale de transformare a grupului *i* desinență +*i* articol într-un singur element afixal, un *i* silabic [i]: [eroi-eroi, elev^{i}-elevi, răi-răi, bun^{i}-buni, fii-fii, kărț^{i}-kărți, mar^{i}-mari], ortografic: eroi-ero*ii*, elev*i*-elev*ii*, ră*i*-ră*ii*, bun*i*-bun*ii*, fi*i*-fi*ii*, cărț*i*- cărț*ii*, mar*i*-mar*ii*. Cînd categoriile gramaticale sînt reprezentate ortografic corespunzător cu realitatea lor fonetică, așa cum se pronunță faptele, explicațiile de felul celor sugerate nu mai sînt necesare, deoarece în cazul acesta pronunția e un factor de sprijin, nu unul perturbant. De exemplu: feminine și neutre cu radicalul în *-i* în care al doilea *i*, semivocalic, este desinență: [familii, domenii], ortografic — famil*ii*, domen*ii*; verbe de tipul [sperii, skrii, ții, vii], ortografic — sper*ii*, scr*ii*, ț*ii*, v*ii* sau [veni, venii], ortografic — ven*i*, ven*ii*, etc., în care al doilea *i* este tot semivocalic și tot desinență.

put. Cîteva exemple: „se scrie *ceartă*, cu *ea*, pentru că putem să scriem altă dată cuvîntul numai cu *e*: *cert* (sau *certuri*, după împrejurare), ca și: *ceață* — *cețuri*, *ceapă* — *cepe*"; „se pronunță și se scrie o *cămașă*, cu *ă* după *ș* la sfîrșitul cuvîntului, nu cu *e*, ca și: o *tovarășă*, o *ușă*, o *păpușă*"; „se pronunță și se scrie *lingușeală*, cu *ea* după *ș*, nu cu *a*, pentru că putem să rostim și să scriem altă dată cuvîntul numai cu *e*: *lingușeli*, ca și: *greșeală* — *greșeli*, *căptușeală* — *căptușeli*".

Pentru al treilea sens al depășirii unei reguli situaționale inițiale ne referim întîi la scrierea pluralului unor masculine cu unul și doi *i*. Extinderea descrierii ar consta aici în corelarea opoziției din planul fonetic, cunoscută sub forma alternanței (∓) silabă, cu capacitatea unor cuvinte de a cere, în planul sintagmatic, fie numai forma nearticulată hotărît, fie numai pe cea articulată hotărît. Prin urmare, copiii află că un cuvînt care numește mai multe ființe sau lucruri poate fi însoțit de un anumit cuvînt cînd e rostit cu o silabă mai puțin și scris cu un *i*, dar de alt cuvînt cînd e rostit cu o silabă mai mult și scris cu doi *i*, cu un *i* mai mult. Extinderea este posibilă de la 8—9 ani. Presupunem că am întîlnit propoziția: „Am o grădină cu un pom înflorit". Se spune din nou propoziția înlocuind cuvîntul *un* cu *niște*. Se observă că acum nu mai vorbim de un singur pom, ci de mai mulți și că *pomi* are o singură silabă. Se modifică iarăși enunțul, înlocuind cuvîntul *niște* cu *toți*. Se constată că și de data aceasta vorbim de mai mulți pomi, nu de unul singur, dar că *pom* însoțit de *toți* are o silabă mai mult decît atunci cînd e însoțit de *niște*. Deci pe *pom* însoțit de *niște* îl scriem cu un *i*, iar pe *pom* însoțit de *toți*, cu un *i* mai mult, pentru că se rostește cu o silabă mai mult. Modificările succesive apar pe tablă astfel:

un pom niște pom*i* toți po-m*ii*.

Se propun alte cuvinte asemănătoare la singular, elevii urmînd să le scrie în continuare însoțite de *niște* și de *toți*:

un pom	niște pom*i*	toți po-m*ii*
un prun	niște prun*i*	toți pru-n*ii*
un cireș	niște ci-reș*i*	toți ci-re-ș*ii*
un cais	niște ca-iș*i*	toți ca-i-ș*ii*
un piersic	niște pier-sic*i*	toți pier-si-c*ii*

Concluzia: cînd le putem însoți de *toți*, cuvintele *pom*, *prun*, *cireș* etc. au o silabă și un *i* mai mult decît atunci cînd le putem însoți de *niște*.

Altă dată întîlnim, de exemplu, propoziția: „Vom trece și peste acești munți". Elevul de clasa a III-a știe că *munți* e un sub-

stantiv la numărul plural. Se constată acum că substantivul este alcătuit dintr-o singură silabă şi că are înaintea lui cuvîntul *aceşti*. Să spunem propoziţia cu cuvîntul *aceşti* după substantiv. Ce s-a schimbat? S-au schimbat două lucruri, într-adevăr: *aceşti* a devenit *aceştia*, iar substantivul a căpătat o silabă în plus. Dar înţelesul propoziţiei a suferit vreo schimbare? Nici una. Deci munţ*i*, într-o silabă, după *aceşti*, se scrie cu un *i*, iar munţ*ii*, în două silabe, avînd după el cuvîntul *aceştia*, se scrie cu un *i* în plus, cu doi *i*.

Se procedează la fel — de obicei după cazuri ţinînd de tipul discutat — cu substantive ca *fiu (copil)*, cu doi şi respectiv trei *i*, la sfîrşit, iar pentru genitiv-dativul singular al femininelor de tipul grădin*i* — grădin*ii* folosim alternativa: „cînd cuvîntul (substantivul) poate fi însoţit de *unei* sau *acestei*" şi „cînd cuvîntul (substantivul) nu poate fi însoţit de *unei* (fiind rostit cu o silabă mai mult)". De exemplu: „în spatele acestei (unei) grădini", faţă de: „în spatele gră-di-nii (acesteia)".

Pînă aici copiii au aflat, în limbajul lor, cum funcţionează anumite mecanisme ale limbii materne, cum pot fi ele determinate şi eventual provocate şi cum se reflectă ele în ortografie. Mai tîrziu, de la clasa a IV-a, se poate realiza şi o înţelegere intuitivă a unui gen de corespondenţă între formele la care ne-am oprit şi înţelesul lor. Presupunem propoziţia: „Învăţătorul, elevii şi mai mulţi părinţi intră în clasă". Analizăm mesajul şi desprindem din analiză datele de care avem nevoie, corelîndu-le cu faptele cunoscute. — Aţi înţeles că este vorba de o adunare la care iau parte şi elevi, şi părinţi. Sîntem în momentul în care se intră în clasă. Cînd spunem „elevii intră", ne gîndim la toţi elevii prezenţi sau numai la o parte dintre ei? (. . .) De ce cuvînt ar putea fi însoţit substantivul la plural? (. . .) Să modificăm înţelesul propoziţiei: să arătăm că în clasă intră numai o parte dintre elevii prezenţi, dar fără să folosim cuvintele acestea: „o parte dintre" (. . .) Avem într-adevăr mai multe posibilităţi: „*Nişte* elevi intră", „*Cîţiva* elevi intră", „*Mulţi* elevi intră", „*Zece* elevi intră" etc. Ce cuvinte puse înaintea substantivului pot arăta deci că în clasă nu intră toţi elevii prezenţi? (. . .) Explicaţi cum se scrie substantivul în fiecare propoziţie şi de ce. (. . .) Să notăm observaţiile. (Toţi e-le-v*ii*; nişte, cîţiva, mulţi, zece e-lev*i*.) Ştim însă din discuţia de mai înainte că în clasă intră toţi elevii. Să explicăm de unde ştim sigur acest lucru. (Putem gîndi substantivul însoţit de cuvîntul *toţi*, substantivul se rosteşte în trei silabe şi se scrie cu doi *i* la sfîrşit.) Tot aşa se întîmplă şi cu părinţii? În clasă intră toţi cei veniţi (sau toţi părinţii elevilor) ori numai o parte dintre ei? (. . .) De unde ştim acest lucru? (. . .) Înlocuiţi cuvintele *mai mulţi* cu cîte un alt cu-

vînt, care să arate că în clasă nu intră toţi părinţii. (...) Să presupunem acum că părinţii se află exact în situaţia elevilor şi să spunem propoziţia cu acest înţeles. (...) Aţi spus „Învăţătorul, elevii şi părinţii intră în clasă". Bine. Explicaţi cum se scrie substantivul în prima propoziţie şi în aceasta, precum şi de ce se scrie de fiecare dată aşa. (...) Să notăm constatările. (Mai mulţi, nişte, cîţiva, cinci pă-rinţ*i*; toţi pă-rin-ţ*ii*.) Vă spun două propoziţii asemănătoare: „În clasă intră elevi şi părinţi"; „În clasă intră elevii şi părinţii". Spuneţi tot ce ştiţi despre substantivele *elev* şi *părinte* din fiecare propoziţie. (...) Să scriem ordonat totul:

(a) intră *e-levi* (cîţiva, nişte, mulţi, dar nu toţi; 2 silabe, 1 *i*) şi *pă-rinţi* (cîţiva, nişte, mulţi, dar nu toţi; 2 silabe, 1 *i*);

(b) intră *e-le-vii* (toţi; 3 silabe — o silabă mai mult, 2 *i* — un *i* mai mult) şi *pă-rin-ţii* (toţi; 3 silabe — o silabă mai mult, 2 *i* — un *i* mai mult).

Deci substantivele la plural *elevi, părinţi,* rostite în cîte două silabe şi scrise cu cîte un *i,* ne fac să ne gîndim la nişte, cîţiva, mulţi — dar nu la toţi, cîtă vreme substantivele *elevii, părinţii,* rostite cu cîte o silabă mai mult şi scrise cu cîte un *i* în plus, ne fac să ne gîndim la toţi.

În alte împrejurări, cînd ideea de întreg (*toţi*...) şi cea de parte dintr-un întreg (*nişte, cîţiva, mulţi,* dar nu toţi...) nu sînt operante, se poate realiza intuitiv şi o înţelegere elementară a opoziţiei fundamentale dintre categoriile determinat definit şi nedeterminat definit. Explicaţiile rămîn tot situaţionale. De exemplu: „S-a încălţat cu bocanci. Dar bocancii îl strîngeau". Se analizează enunţurile. Ni se spune că cineva s-a încălţat cu nişte bocanci, despre care nu ştim nimic. Poate că erau ai celui care s-a încălţat cu ei, poate că erau ai altcuiva. Substantivul se rosteşte în două silabe: *bo-canci*. În a doua propoziţie apare acelaşi substantiv. Acum însă ştim despre ce bocanci e vorba: despre cei cu care s-a încălţat cineva. Obiectul numit de substantiv ne-a devenit cunoscut pentru că despre el s-a vorbit mai înainte. De data aceasta substantivul are trei silabe: *bo-can-cii*. După cum am învăţat, substantivul *bocanci,* cu două silabe, se scrie cu un *i* la sfîrşit, iar substantivul *bocancii,* cu o silabă mai mult, se scrie cu un *i* în plus, cu doi *i*.

Asemenea abordări intuitive ale categoriilor despre care ne ocupăm sînt necesare mai ales în cazul substantivelor de tipul *codru,* deoarece aici opoziţia dintre nearticulat hotărît şi articulat hotărît nu se poate percepe prin diferenţa (∓) silabă. De exemplu: „Cuştile de tigri atrag pe vizitatori. La tigrii aduşi de curînd vine cea mai multă lume". Cuşti de tigr*i*, cu un *i*, înseamnă cuşti în care se află tigri, mai mulţi sau mai puţini. Tigr*ii* aduşi, cu doi *i*,

înseamnă *toţi* tigrii care au fost aduşi, pentru că la aceştia toţi vine cea mai multă lume. Sau: „Lucrăm în atelier cu maiştr*i* pricepuţi (=despre care nu ştim nimic înainte de această comunicare; oricum, cu cîţiva, nu cu toţi). Maiştr*ii* (=ştim care, toţi cei cu care lucrează vorbitorul) ne îndrumează cu răbdare“[1].

Prin reguli situaţionale, prin acumulare de fapte cuprinse în sfera aceleiaşi reguli şi prin descrieri empirice ale fenomenelor de limbă reprezentate de ortografie, copilul dobîndeşte treptat un întreg aparat formal legat de clasa respectivă de fapte şi devine astfel apt de generalizări practice, suficiente pentru a-i regla scrisul la nivelul nevoilor şi posibilităţilor lui de exprimare. Aşa se întîmplă cu regulile *generale*, în cunoaşterea cărora copilul pătrunde lent şi evolutiv, trecînd treptat de la reproducere mecanică la înţelegere intuitivă şi de aici la cunoaştere raţională, în termeni lingvistici. În concluzie, „adaptarea practică, departe de a fi la copii o aplicaţie a cunoaşterii conceptuale, constituie, dimpotrivă, prima etapă a cunoaşterii însăşi şi condiţia necesară a oricărei cunoaşteri reflexive ulterioare“ (J. Piaget, 1972, 144).

Cazul regulilor *particulare* este asemănător numai pînă la un punct. Ele se însuşesc de obicei tot lent şi evolutiv, tot prin trecere de la reproducere mecanică la înţelegere intuitivă şi de aici la cunoaşterea raţională a faptelor nominalizate.

Copilul poate scrie la început mecanic *e*u, *e*l, *e*i, *e*ste etc., fără să fie avizat printr-o regulă situaţională, dar tocmai pentru că n-a fost făcut atent poate scrie şi *ie*u, *ie*şti etc., dacă modul de pronunţare va fi interferat memorarea imaginii grafice. În asemenea cazuri regula devine necesară, iar indicaţia de prevenire capătă funcţie corectivă: „se scrie *e*u, cu *e* la început, nu *ie*u, cu toate că rostim astfel“; „se scrie *e*l, cu *e* la început, ca şi: *e*u, *e*i, nu *ie*l, deşi rostim aşa“; „se scrie *e*ram, cu *e* la început, ca şi: *e*rai, *e*ra, *e*raţi, *e*rau, nu *ie*ram, deşi pronunţăm astfel“.

Cînd regula particulară concordă cu norma ortoepică, dar nu şi cu pronunţia elevilor, regula situaţională este de obicei necesară. Cîteva exemple: „se pronunţă şi se scrie iarăş*i*, cu *i* la sfîrşit, nu

---

[1] Am prezentat modul acesta de explicare intuitivă a categoriilor nearticulat hotărît şi articulat hotărît (corelînd adică modificările din planul fonetic cu anumite posibilităţi distribuţionale şi pe amîndouă cu anumite semnificaţii) la cursurile de perfecţionare din cadrul I.C.P.P.D., Bucureşti, începînd din anul şcolar 1969—1970. De-a lungul timpului, colegii noştri au binevoit să ne confirme eficacitatea lui (cf. „Tribuna şcolii“, 1972, nr. 68, p. 11).

În IV B, § 2.2. se propune şi un exemplu de extindere a regulii iniţiale de folosire a cratimei la cuvintele rostite într-o silabă.

iarăş“; „se pronunţă şi se scrie acelaşi (sat), cu *i* la sfîrşit, nu acelaş, pentru că acest cuvînt e format din *acela+şi*, ca şi: *iarăşi=iară+şi; totuşi=tot(u)+şi*“; „se pronunţă şi se scrie poet, poezie, cu *e* la început de silabă după *o:* po-*e*t, po-*e*-zi-e, nu po-*ie*t, po-*ie*-zi-e“; „se scrie a rinc*ea*, cu *ea*, nu cu *ia*, ca şi a şas*ea*, a şapt*ea*, a zec*ea*“; „se pronunţă şi se scrie de*s*chis, cu *s* înainte de *chi*, nu cu *ş*; se scrie *s*chimbă, cu *s*, nu cu *ş*, ca şi de*s*chide“ ş.a.m.d.

Copilul ajunge să memoreze sau şi să înţeleagă scrierea mulţimii nominalizate de o regulă particulară prin regula situaţională — uneori uşor descriptivă, prin repetarea ei şi prin acumularea treptată şi folosirea practică spontană a faptelor. Odată încheiată achiziţia seriei, nu rezultă pentru el, din aceasta, un principiu de acţiune dincolo de faptele învăţate; stăpînirea unei reguli particulare nu implică vreo generalizare, ca atare nu duce la însuşirea unei generalizări. De aceea, în aplicarea unei reguli particulare învăţate surpriza este exclusă: copilul nu poate întîlni în scris decît faptele din enunţul regulii, pe care le-a memorat[1]. Însuşindu-şi intuitiv, practic o regulă generală, copilul dobîndeşte într-adevăr un principiu de acţiune, chiar dacă acesta este incomplet abstractizat. În aplicarea regulii generale el foloseşte nu faptele memorate, ci principiul şi, eventual, o ilustrare a lui ca model de acţiune pentru cazul nou întîlnit (J. S. Bruner, 1970/a, 45), care poate să nu fie la fel de clar ca ilustrările pe baza cărora a învăţat regula (cf. Al. Roşca, 1967/b, 27—28). Transferul principiului la situaţii diferite nu se produce automat, o regulă generală nu este automat extensibilă dincolo de limitele faptelor pe baza cărora a fost elaborată (Al. Roşca, 1967/a, 118; I. Radu, 1967, 91).

Dar există reguli generale care se învaţă aproximativ ca o regulă particulară mereu deschisă. Deoarece e greu şi pentru un om instruit, matur, să facă distincţie între cuvinte vechi şi cuvinte noi, reguli ca acelea privitoare la scrierea cu *e* iniţial în neologisme (ecran, eră) sau la desfiinţarea alternanţei *a/ă* tot în neologisme (f*a*brică — f*a*brici, nu f*ă*brici) nu spun aproape nimic copiilor şi nici elevilor mari. Astfel de reguli se însuşesc tot lent şi evolutiv, fapt de fapt, pe bază de reguli situaţionale etc., iar deprinderile corespunzătoare au la început caracter practic, echivalînd cu fixarea fiecărui caz în parte în memoria vizuală, auditivă şi motorie a elevilor.

---

[1] Dificultăţi apar, dar ele nu vin din aplicarea generalului la concret, ci sînt provocate de alţi factori: interferarea ortografiei de către pronunţie, analogii false etc.

Cuvintele a căror ortografie nu se supune unei reguli generale sau care nu se includ în mulțimea nominalizată de o regulă particulară se scriu fie mecanic, fie pe baza regulii individuale comunicate. În cazul lor, regula situațională este regula *individuală* însăși: „se pronunță și se scrie celăla*lt*, nu celăla*nt*".

Învățarea ortografiei pe cale intuitivă nu ține numaidecît de lecțiile de limbă maternă, deși în general se realizează în cadrul lor, în legătură cu sau fără legătură cu tema și cu scopul lecției. Multe reguli situaționale care nu implică o descriere mai susținută se comunică în lecții de citire sau de literatură, în raport cu fapte de ortografie importante care apar prima dată în texte, dar independent de subiectul discuției din oră.

1.3. Cunoașterea **rațională** a sistemului limbii literare actuale și a sistemului ortografic este, în general, ultima fază a învățării ortografiei. Acum, ortografia este integrată în descrierea lingvistică a fenomenelor de limbă, apărînd ca mod de existență a acestora în planul reprezentării grafice.

Funcția aproape generală a cunoașterii raționale constă în validarea învățării intuitive anterioare și, prin aceasta, în consolidarea pe baze conceptuale lingvistice a unor deprinderi practice dobîndite. Cunoștințele teoretice îngăduie și comunicarea cîtorva reguli generale noi, care n-au putut fi cucerite intuitiv, prin abstracții parțiale, în etapa anterioară.

1.3.1. Cunoașterea rațională încheie procesul de abstractizare al celor mai multe reguli generale, dîndu-le justificare și expresie lingvistică la nivelul școlii și sancționează prin concepte achiziția celorlalte tipuri de reguli — în măsura în care o regulă particulară sau una generală au nevoie de confirmare lingvistică.

Situațiile de acest fel ar trebui să fie cele mai numeroase în procesul de învățămînt la limba maternă. Ele ar trebui să cuprindă regulile de ortografie în concordanță cu pronunția literară — atîtea cîte au apărut necesare în faza intuitivă, regulile în neconcordanță cu normele ortoepice și, dintre regulile în necontingență cu pronunția, regula privitoare la întrebuințarea cratimei în cazul «cuvintelor rostite într-o silabă» și scrierea cu literă mare a unor substantive proprii[1].

[1] Abrevierile se învață mecanic sau prin explicații intuitive, iar apostroful, semn aproape nefolosit în scrisul uzual, poate fi încadrat tot aici, deși face o notă aparte, deoarece marchează un mod de pronunțare care nu e totuși literar.

Cunoştinţele teoretice au, în împrejurările acestea, două funcţii: (a) extind, adîncesc şi precizează lingvistic descrierile intuitive, îngăduind formarea aparatului analitic care dă justificare achiziţiei anterioare, cu consecinţe în stabilizarea deprinderilor; (b) oferă condiţiile integrării cazurilor de specie în regula generală care le subordonează, precizîndu-le şi legitimîndu-le lingvistic şi favorizînd transferul principiului la situaţiile mari în care îşi găseşte aplicarea. Amîndouă funcţiile se realizează în lecţiile de limbă maternă.

a) **Creşterea calitativă** a regulilor şi descrierilor din etapa intuitivă se obţine prin valorificarea ortografică a conceptelor fonetice, lexicologice şi gramaticale predate. Ne raportăm, în vederea ilustrării, la fapte folosite în paragraful precedent.

Pentru elevul mai mare, după clasă, „se scrie c*ea*rtă, cu *ea*, pentru că altă dată putem spune cuvîntul numai cu *e:* certuri (sau certăm)", regulă care se repetă la tipurile g*ea*nă — gene, och*ea* — ocheşte, gh*ea*tă — ghete, ajunge să însemne: „se scrie *ea* cînd în flexiunea cuvîntului există forme care alternează cu *e*". Acum însă el află că se scrie *ea* cînd există forme alternante cu *e* şi în derivare, în cuvinte din aceeaşi familie: c*ea*i — c*e*işor; g*ea*m — g*e*mu-leţ; ch*ea*g — înch*e*ga; gh*ea*ră — gh*e*ruţă. Grupul *ea* din greş*ea*lă capătă altă justificare şi expresie lingvistică: „se pronunţă şi se scrie *ea* în sufixul lexical *-eală,* care se redă unitar, după orice consoană, deci şi după *ş, j:* greş*eală* (greş*eli*), obloj*eală* (obloj*eli*), ca şi: tocm*eală* (tocm*eli*)".

Opoziţiile de tipul: *e*l şi *e*lefant, *e*u şi *e*uropean, (el) *e*ra şi *e*ra (noastră) se legitimează prin raportarea cuvintelor scrise în divergenţă cu pronunţia literară la fondul vechi şi la tradiţia grafică, iar pe cele scrise în conformitate cu norma ortoepică, la calitatea lor de cuvinte noi, de neologisme.

După clasa a IV-a, elevii află următoarele în legătură cu scrierea masculinelor terminate la plural în unu, doi şi trei *i:* (a) cuvintele *nişte, mulţi, cîţiva ...* cer substantive masculine la plural, nearticulate hotărît, pentru că obiectele nu sînt individualizate, nu sînt determinate definit (*nişte,* şi feminine sau neutre în această situaţie)[1], cîtă vreme *toţi* cere forma lor de nominativ-acuzativ plural articulat hotărît, cînd intervine ideea de «cunoscut», de individualizare, de determinare definită; (b) *-i* de la forma nearticulată hotărît este desinenţa de plural, care reprezintă grafic fie un *i* scurt (elev*i*) sau un *i* semivocalic (ero*i*) — amîndoi, nesilabici, fie

---

[1] În cazul lui *nişte* se adaugă argumentul că un substantiv nu poate avea în acelaşi timp şi articol nehotărît, *nişte,* şi articol hotărît.



un *i* vocalic, silabic (codr*i*); (c) al doilea *i* de la forma articulată hotărît este articol; prin el substantivele de tipul elev*i*, ero*i*, capătă o silabă în plus, lucru care nu se întîmplă cu celălalt tip, codr*i* (terminat în *cons.+ru*): e-lev*i*, e-le-v*ii*, e-ro*i*, e-ro-*ii*; dar: co-dr*i*, co-dr*ii*; (d) substantivele de felul f*i*u, cop*i*l se scriu cu doi și, respectiv, trei *i* la formele amintite pentru că primul *i* aparține rădăcinii, al doilea, semivocalic, e desinența de plural, iar al treilea e articolul care face ca substantivul să capete o silabă în plus: f*ii*, f*i*-*ii*; co-p*ii*, co-p*i*-*ii* (ca și: e-ro*i*, e-ro-*ii*); (e) articolul (al doilea, respectiv al treilea *i*) nu e de obicei rostit; îl recunoaștem din modificările fonetice pe care le produce și din înțeles (acesta din urmă, mijlocul unic pentru substantivele de tipul co-dr*i*, co-dr*ii*, care se rostesc identic la forma nearticulată hotărît și la cea articulată hotărît).

În stadiul acesta devine posibilă explicarea mecanismelor care determină rostirea într-o silabă și folosirea cratimei în scris: (a) desființarea hiatului dintre două cuvinte prin eliminarea uneia dintre vocalele în prezență, finala primului cuvînt sau inițiala cuvîntului următor: v(*ă*)-a dat, să-(*î*)nceapă, ori prin alcătuirea unui diftong: n*e*-*a* dat, m*i*-*a*duc aminte; (b) cuprinderea unui cuvînt neaccentuat în silaba altui cuvînt, cu început sau cu sfîrșit vocalic: *l*-*a* dat, *să*-*l* dea.

b) O regulă generală nu se învață niciodată ilustrată dintru început de toate **cazurile** ei **de specie**, de toate situațiile mari din limbă pe care le implică. Pe acestea, cursul de limbă maternă le oferă treptat, uneori de-a lungul întregii școli generale. Se întîmplă, de aceea, ca o regulă generală cunoscută să fie pulverizată în tot atîtea false reguli «noi» cîte cazuri de specie se descriu lingvistic pe parcursul studierii limbii materne[1]. Pericolul unei astfel de proliferări poate fi evitat abordînd fiecare caz nou în raport de subordonare față de regula generală care-l implică, integrîndu-l adică atît în descrierea noilor fenomene care fac obiect al regulii generale, cît și în regula generală care-l subsumează.

Presupunem regula generală: „La început de silabă se scriu *e* și *a* după *i*". Regula este actualizată la substantiv, pentru tipul istori*e* — istori*a* (cu *i* din rădăcină neaccentuat) și farfuri*e* — farfuri*a* (cu *i* accentuat); la adjectiv, pentru tipul roși*e* — roși*a* și vi*e* — vi*a*; la formele verbale de felul: apropi*e* — apropi*a*, liniez — lini*a*ză, scri*e* — scri*a*, se sfi*e*ște — se sfi*a*. Modalitatea: Substantivelor de felul: istori*e* (nearticulat hotărît) — istori*a* (ar-

[1] Se crede, poate, că o regulă generală se constituie din însumarea «regulilor» fracționate după cazurile de specie.

ticulat hotărît), istoriei (genitiv-dativ sg. articulat hotărît) le aplicăm regula cunoscută: scriem *e* și *a* la început de silabă după *i*.

Copiii știu înainte de clasa a V-a că „scriem *ă* și *ea* după *ș* și *j* în terminațiile unor cuvinte". De cele mai multe ori, aceste grafii fac parte din anumite tipuri de flective, desinențe sau sufixe gramaticale. Ca atare, la substantive și la adjective introducem în categoria celor terminate în *ă* (cas*ă*, sear*ă*, bun*ă*) și cazuri de interes ortografic (și numai în regiunile în care pronunția este neliterară), cerînd justificarea grafiilor de la elevi:

(a) cas-ă, cas-e ↗ planș-ă, planș-e; fiș-ă, fiș-e . . . ↘ plaj-ă, plaj-e; șarj-ă, șarj-e . . .

(b) sear-ă, ser-i ↗ uș-ă, uș-i; cămaș-ă, cămăș-i . . . ↘ grij-ă, grij-i; coaj-ă, coj-i . . .

— bun-ă, bun-e → fruntaș-ă, fruntaș-e; golaș-ă, golaș-e .

La verbele de conjugarea I și a IV-a, adăugăm tipurilor *adun, lucrez* și, respectiv, *gonesc* cîte unul sau mai multe verbe cu rădăcina în *ș* sau (și) *j*, reținînd la fiecare mod și timp cazurile de interes ortografic. Justificarea grafiilor aparține tot elevilor, care trebuie să integreze faptele în regula generală cunoscută, subordonînd pe *ă* sau diftongul *ea*, după *ș* și *j*, tipului de flectiv dat:

(a)	el, ei	adun-ă	→	înfaș-ă,	îngraș-ă . . .
	noi	adun-ăm	→	înfăș-ăm,	îngrăș-ăm . . .
	el	adun-ă	→	înfăș-ă,	îngrăș-ă . . .
(b)	el	lucr-ează	→	afiș-ează,	angaj-ează . . .
	noi	lucr-ăm	→	afiș-ăm,	angaj-ăm . . .
	el	lucr-ă	→	afiș-ă,	angaj-ă . . .
(c)	el	gon-ea	→	prăș-ea,	îngrij-ea . . .
	el să	gon-ească	→	prăș-ească,	îngrij-ească . . .

Cele mai numeroase false reguli sînt generate de situațiile gramaticale implicate în folosirea cratimei la «cuvintele rostite împreună» (I, § 3.3.3.). În toate cazurile care se consideră a fi obiect de regulă nouă avem de-a face cu proliferarea unei reguli generale vechi. Noi propriu-zis sînt observațiile privitoare la raportul dintre caracterul obligatoriu și caracterul facultativ al «rostirii împreună», judecat din punctul de vedere al limbii scrise normate.

De exemplu, din flexiunea pronumelui personal și reflexiv reținem, ca de obicei, situațiile de interes ortografic, cerînd explicarea și justificarea lor de la elevi. Ajungem astfel la două con-

cluzii: (a) formele neaccentuate fac parte din categoria cuvintelor care se pot rosti într-o silabă cu alt cuvînt (sau cu o parte a altui cuvînt); cînd se întîmplă aşa, le despărţim de celălalt cuvînt prin liniuţă, deoarece liniuţa separă ce se rosteşte într-o silabă şi ţine de cuvinte diferite; (b) formele neaccentuate fac parte şi din categoria cuvintelor care pot apărea în poziţie enclitică; atunci cînd se întîmplă astfel, le separăm de cuvîntul dinaintea lor prin liniuţă, deoarece liniuţa separă cuvintele neaccentuate enclitice care depind gramatical de cuvîntul accentuat dinaintea lor. Ulterior, nu în aceeaşi oră, elevii află într-adevăr un lucru nou: că rostirea într-o silabă este uneori obligatorie, alteori nu: rostim totdeauna *m-a* (văzut), forma *mă a* (văzut) nefiind îngăduită; dar putem rosti şi scrie ori: *să o* (văd), *nu îl* (aştept), *îmi aduc* (aminte), ori: *s-o* (văd), *nu-l* (aştept), *mi-aduc* (aminte). Tehnica se reia la celelalte situaţii, de aceea rezumăm faptele. În legătură cu auxiliarele perfectului compus şi ale optativului, după integrarea lor în categoriile de cuvinte care se pot rosti într-o silabă sau care pot apărea în poziţie enclitică, se atrage atenţia asupra faptului că situaţia din urmă, posibilă în limbă (fost-*ai*, fire-*ai* ...), nu este totuşi folosită în limba literară actuală, că o întîlnim doar în limba mai veche şi în vorbirea regională. Auxiliarul viitorului se încadrează şi el în ambele categorii de cuvinte, dar limba literară nu acceptă nici formele populare rostite într-o silabă, ca: „dac*ă-i* (=vei) vedea *şi-i* (=vei) vedea ... “, nici poziţia lui enclitică (fi-*vom*). Imperativul şi gerunziul trebuie considerate cuvinte accentuate care pot avea în poziţie enclitică pronume personale sau reflexive neaccentuate. Şi aici e vorba numai de o integrare într-o regulă cunoscută. Nou e faptul că encliza este obligatorie totdeauna la gerunziu, dar numai la primul imperativ din frază: duceţi-*vă* şi *vă* odihniţi! Articolele cu început vocalic, unele prepoziţii şi conjuncţii se integrează în categoria cuvintelor care se pot rosti într-o silabă cu alt cuvînt: *c-un* (om), *de-al* (nostru), *s-o* (spun), *că-n* (drum), *şi-au* (plecat). Regula e veche. Nouă e observaţia că, în cazul lor, rostirea într-o silabă nu e obligatorie[1] şi că în limba literară susţinută folosim de obicei aceste cuvinte fără rostire într-o silabă: *cu un* (om), *să o* (pun), *că în* (drum), *şi au* (plecat).

1.3.2. În puţine împrejurări o generalizare nu e îngăduită fără **suport lingvistic,** conceptual: în scrierea cuvintelor compuse, a encliticelor silabice şi în unele cazuri de întrebuinţare a literei mari. Numai în aceste situaţii învăţarea ortografiei este condiţionată de

[1] Excepţie face cazul: (prepoziţie +) a+pronume neaccentuat (+infinitiv): (pentru) *a-l* (aduce).

determinarea gramaticală a regulilor și a faptelor pe care regulile le guvernează. De aceea, regulile în cauză se comunică în legătură cu noțiuni gramaticale, lexicale sau fonetice care se predau. Exemplul următor, despre scrierea cuvintelor compuse, încearcă să ilustreze modalitatea generală de integrare a ortografiei în descrierea fenomenelor de limbă.

Scrierea substantivelor compuse se învață în timp, în măcar două clase. În clasa a VI-a putem comunica ortografia substantivelor comune compuse din substantiv+substantiv în nominativ sau genitiv: *bloc-turn, floarea-soarelui,* din substantiv+prepoziție +substantiv: *untdelemn, viță-de-vie* și din substantiv+adjectiv: *apă-tare*. Presupunem că procedăm inductiv, angajînd însă mai intens activitatea clasei (IV B. § 2.2.1.). Avem nevoie de un material, de cîteva propoziții în care să apară tipurile de substantive compuse date, dar și cîte un substantiv simplu. Identificîndu-le, remarcăm la început existența în fiecare propoziție a două feluri de substantive, pe care le desprindem din text și le grupăm în două categorii: unele alcătuite dintr-un cuvînt, altele — din două sau chiar trei cuvinte. Încercăm să motivăm semantic și gramatical afilierea acestora din urmă la clasa substantivelor: înțelesul unui substantiv obișnuit (numesc «obiecte») și comportamentul unui substantiv obișnuit (pot primi articol și pot fi determinate de un adjectiv: *un* bloc-turn *frumos*; *o* floarea-soarelui *coaptă*, dar nu și: *o* floare *coaptă* a soarelui; *o* viță-de-vie *productivă*, dar nu și: *o* viță *productivă* de vie; *un* untdelemn *limpede*, dar nu și: *un* unt *limpede* de lemn; *o* rea-voință *evidentă*, dar nu și: *o* rea și *evidentă* voință; *o* bunăvoință *lăudabilă*, dar nu și: *o* bună și *lăudabilă* voință; *o* apă-tare *concentrată*, dar nu și: *o* apă *concentrată* tare sau: *o* apă tare și *concentrată*). Introducem fiecare tip în contexte care creează opoziții paradigmatice, pentru a remarca felul în care își modifică forma (un *bloc*-turn, mai multe *blocuri*-turn; *floarea*-soarelui crește, înălțimea *florii*-soarelui; o *viță*-de-vie, unei *vițe*-de-vie; cumpăr *untdelemn*, gustul *untdelemnului;* această *rea-voință,* toată *reaua*-voință, acestei *rele-voințe*; această *bunăvoință*, toată *bunăvoința,* acestei *bunăvoințe;* o *apă-tare*, toată *apa*-tare, acestei *ape-tari*). Ca urmare, stabilim că substantivele compuse se comportă în două feluri: ca un substantiv simplu, cînd spunem că au dobîndit unitate morfologică, sau lăsînd termenilor libertatea pe care aceștia o au cînd sînt cuvinte de-sine-stătătoare[1], cînd spunem că substantivele compuse nu au dobîndit unitate morfologică.

---

[1] Nu complicăm însă descrierea prin detalii, nu precizăm cînd se modifică numai primul termen și cînd se modifică ambele cuvinte flexibile.

Grupăm substantivele compuse, după comportamentul lor, în două categorii: cu şi fără unitate morfologică, atragem atenţia asupra modului de scriere caracteristic fiecărei clase şi desprindem din natura comportamentului regulile ortografice.

În clasa următoare am adăuga substantivele compuse din numeral+substantiv *(dublu-decalitru, triplu-salt)*, din verb+substantiv *(pierde-vară)* şi din substantiv+verb *(gură-cască)*, precum şi substantive cu elemente de compunere (*auto*motor, *tele*viziune . . .). Tot acum, regula privitoare la scrierea cu liniuţă de unire a substantivelor compuse fără unitate morfologică s-ar extinde la substantivele compuse invariabile *(pierde-vară, gură-cască)* şi la cele în care termenii şi-au păstrat sensul, dar nu şi independenţa morfologică (*nord-estul*, nu *nordul-est*, ca *blocul-turn*). Am introduce deci în motivarea ortografiei criteriul morfologic, sintactic şi semantic mai nuanţat şi am putea astfel să explicăm şi scrierea unor grupuri sintactice libere: *acid clorhidric, director general, înaltă trădare, om de stat* (F. Hasan, 1970, 8 urm.). În sfîrşit, la aceeaşi clasă am putea aborda şi scrierea substantivelor proprii compuse, cu două obiective: unul, fără legătură cu discuţia de mai înainte — folosirea iniţialei majuscule; al doilea, prin comparaţie cu scrierea substantivelor comune compuse — scrierea substantivelor proprii cu termenii sudaţi *(Cîmpulung)*, cu termenii legaţi prin cratimă *(Popeşti-Leordeni, Poiana-Ţapului, Vălenii-de-Munte, Baia-Mare)* şi cu termenii liberi *(Delta Dunării, Insula Şerpilor, Munţii Măcinului, Marea Neagră, Ţara Românească)*. Şi într-un caz, şi în altul s-ar impune să respectăm aceeaşi cerinţă de metodă: să integrăm ortografia organic în descrierea fenomenelor.

Învăţarea ortografiei substantivelor compuse ar continua în acelaşi fel şi în clasa a VIII-a, cu substantive-propoziţii sau substantive-fraze, substantive formate din abrevieri etc., a căror comunicare ar cere tot o lecţie specială.

2. Caracteristice pentru învăţarea ortografiei sînt pătrunderea lentă şi evolutivă în reguli generale şi particulare şi, corespunzător, trecerea treptată de la reproducerea mecanică a faptelor la înţelegerea intuitivă a regulilor şi de la aceasta la cunoaşterea lor raţională, conceptuală. Odată cu progresul lent al abstractizării regulilor generale sau al achiziţiei regulilor particulare se constituie şi deprinderile practice corespunzătoare, a căror automatizare se desăvîrşeşte prin schimbarea calitativă a rolului conştiinţei, ca urmare a cunoaşterii raţionale a mecanismelor limbii materne şi a regulilor de reprezentare grafică a limbajului oral.

Copilul nu progresează însă în front unic. De la început, reproducerea mecanică se însoţeşte cu norme de comportament pentru fapte izolate şi cu generalizări practice conştiente, iar contactul copilului cu conceptele gramaticale, fonetice etc. nu înlătură dintr-o dată şi pentru tot domeniul ortografiei — uneori nu ajunge să înlăture deloc — nici reproducerile mecanice, nici cunoaşterea intuitivă, practică. Dacă drumul achiziţiei ortografiei duce în general de la mecanic şi intuitiv la raţional, parcurgerea lui concretă înregistrează nenumărate variante de traseu, în funcţie de natura fiecărei reguli şi de posibilităţile elevilor (stadiul dezvoltării lor psihice, particularităţile limbii lor faţă cu exigenţele limbii normate actuale etc.) în raport cu fiecare regulă.

Cunoaşterea raţională nu se suprapune cunoaşterii intuitive, ci este continuarea firească şi conştientizarea acesteia. Ca atare, e nevoie să existe şi continuitate de acţiune pedagogică de la un stadiu la altul. În ortografie, ca şi în alte domenii, învăţarea trebuie nu numai să ne ducă undeva, dar şi să ne îngăduie a continua mai uşor în etapa următoare (J. S. Bruner, 1970/a, 45). Dacă învăţătorul ar trebui să deschidă căi pe care copilul să poată continua cu mai puţin efort şi cu randament mai ridicat atunci cînd va fi dotat cu alt echipament intelectual, profesorul, care introduce pe elevul de 11—12 ani în înţelegerea raţională a ortografiei, în sensul arătat, ar trebui s-o facă fructificînd în condiţiile altor disponibilităţi intelectuale acţiunile predecesorului său, pe care, evident, ar trebui să le cunoască. Este vorba deci nu numai de a şti care este nivelul cunoştinţelor de ortografie ale elevilor în legătură cu tema de predat, pentru a putea porni de la el şi a construi pe temelii puse, nu pe nimic; este vorba şi de o continuitate de concepţie şi de metodă generală, de o adaptare a formelor de acţiune care au creat înţelegerea intuitivă la condiţiile abordării raţionale a ortografiei. O singură revenire la fapte poate că este necesară. Pentru ca, după ce află de existenţa pronumelor neaccentuate, elevul să nu scrie *da-i, gîndu-l, văzu-se,* cum se întîmplă, e nevoie să dezvoltăm în condiţiile noi capacitatea de percepere integrală a limbajului, prin analiza mesajelor, prin înţelegerea sensului referenţial al pronumelor în mesajele date, prin jocuri de opoziţii, de substituţii şi de transformări. Copilul trebuie învăţat în continuare să-şi dea seama că, de exemplu, *l* din *l-a* (văzut), despre care i s-a spus că este pronume personal etc. înseamnă *pe el*, că se referă la Ion, la Vasile, la un profesor etc. care a fost văzut şi că ţine de seria *mă* (=pe mine), *te* (=pe tine), *ne* (=pe noi) etc.; că *a* ţine de altă serie: *am* (văzut), *ai* (văzut), *aţi* (văzut), *au* (văzut), pe cînd

la ţine de a treia: *înspre, către, cu, de* etc. (cf. Gh. Goian, 1958, cu rezervele din I, § 3.2.1. şi IV B, § 1.3.).

Dacă mijloacele de înţelegere intuitivă au fost ignorate în primele clase, profesorul este constrîns să le introducă el în lecţiile curente de limbă, fie prefigurînd conceptele noi, fie aşezînd baza lor intuitivă chiar după ce le-a comunicat (IV B, § 1.3.). Nu putem spera să obţinem, de exemplu, înţelegerea categoriilor nearticulat hotărît şi articulat hotărît şi învăţarea formelor corespunzătoare pornind direct din definiţia articolului şi din declinarea fără şi cu articol hotărît şi rămînînd la acestea. De aceea, procedeele intuitive devin necesare indiferent de vîrstă, chiar în liceu, spre a construi pe baze practice, într-un moment în care o revenire la teoria lingvistică n-ar mai fi posibilă şi n-ar mai avea obiect, ceea ce a rămas în stare de proiect din cauza prematurei şi excesivei abordări teoretice a studiului limbii materne.

B. LECŢIA DE LIMBĂ MATERNĂ ŞI COMUNICAREA REGULILOR

(§§) **1.** Comunicarea regulilor de ortografie în raport cu lecţia de limbă maternă. **1.1.** Comunicarea accidentală. **1.2.** Comunicarea regulilor integrată în predarea unor noţiuni de limbă. **1.3.** Lecţii consacrate exclusiv comunicării unei (sau unor) reguli de ortografie. **2.** Modele ale procesului de transmitere-însuşire a informaţiei aplicate la învăţarea ortografiei. **2.1.** Inducţia clasică. **2.2.** Forme de învăţare activă. **2.2.1.** «Activizarea» în cadrul modelului tradiţional. **2.2.2.** Învăţarea prin descoperire activă. **2.2.3.** Instruirea programată. **2.2.4.** Formarea în etape a acţiunilor mintale. **2.3.** Concluzii.

1. Lecţia în care se **comunică** o regulă de ortografie nu este totdeauna consacrată ortografiei. Regulile situaţionale, unele reguli generale intuitive, majoritatea regulilor particulare şi toate regulile individuale se fac cunoscute accidental, în lecţiile de limbă, ca şi în cele de citire sau de literatură. Unele reguli particulare şi generale se comunică în lecţiile de limbă maternă în legătură cu noţiuni care se predau. Cîteva reguli generale fac obiect de comunicare în lecţii consacrate în întregime ortografiei.

Împrejurările în care se dau justificare şi expresie lingvistică regulilor învăţate intuitiv, precum şi cazurile de specie precizate şi legitimate lingvistic şi integrate în regula generală care le sub-

ordonează nu constituie, din punctul de vedere al învățării ortografiei, situații de comunicare, nu implică reguli noi și se rezolvă în cadrul lecțiilor de limbă maternă consacrate descrierii fenomenelor respective. Astfel de lecții corelează ortografia, ca fapt cunoscut, cu temeiurile ei lingvistice, ca fapt de cunoscut.

1.1. Înțelegem prin comunicare **accidentală** în același timp «fără legătură cu tema și cu scopul lecției» și «ori de cîte ori împrejurările o cer».

Caracter accidental preponderent are comunicarea regulilor la clasele mici. Nu este însă prea ușor să știm ce împrejurare cere o regulă nouă (de obicei, situațională) la aceste clase. Deoarece e posibil ca multe fapte să fie învățate de copil mecanic, riscăm să forțăm uși deschise. De aceea, înainte de a comunica o regulă de scriere legată de pronunție — din domeniul care oferă în general condițiile unor achiziții fără reguli, pare indicat să cercetăm știința clasei. De exemplu: — Închideți cărțile. Am întîlnit în textul pe care l-am citit cuvîntul *dedesubt*. Să-l scrie cineva pe tablă... Dacă elevul scrie corect, continuăm lecția; dacă nu, comunicăm regula individuală. Tot așa procedăm și în unele situații în care ortografia nu are contingență cu norma ortoepică: *de demult, pesemne* etc. Trebuie să ne mișcăm cu grijă între a nu omite faptele necesare și a nu transforma regulile în anexe ale unor achiziții încheiate.

În clasele mai mari (chiar în liceu), în primul rînd se extinde cunoașterea faptelor cuprinse în reguli particulare; la *respectuos-respectuoasă,* cunoscut, se adaugă treptat, odată cu dezvoltarea vocabularului elevilor: *afectuos-afectuoasă, sinuos-sinuoasă, tumultuos-tumultuoasă* etc.; de *cooperativă* se leagă: *coordona, coopta* etc.; după *excursie* se cunosc: *exclama, exclude, excomunica, excavator* etc. Tot aici și tot accidental se deschid cunoașterii evolutive reguli particulare noi (II A, § 2.): ambig*uu* și ambig*uă,* afl*uent*, escalada etc. În general, orice cuvînt nou se învață cu ortografia lui, fie că e vorba de un fapt izolat, supus unei reguli individuale, fie că e vorba de un fapt nou al unei reguli particulare deschise.

1.2. Volumul regulilor de ortografie care se comunică **în cadrul predării unor noțiuni de limbă** depinde de ce s-a făcut pînă în momentul respectiv la cursul de limba maternă. Dacă s-a asigurat din timp cunoașterea pe cale intuitivă a tuturor regulilor și faptelor care o îngăduie, numărul regulilor rămase necunoscute e foarte mic. Copilul care a învățat, într-un fel sau altul, să scrie: băieții ace*i*a și fata ace*e*a, cel*ă*l*alt* și acela*și* are nevoie nu să i se

comunice reguli noi cînd află ce sînt pronumele și adjectivul demonstrativ, ci să i se legitimeze gramatical achiziția. Dacă însă comunicarea regulilor a fost amînată pînă cînd programa permite desprinderea lor din concepte fonetice, gramaticale etc., atunci aproape întregul sistem ortografic al limbii române trebuie făcut cunoscut în și prin astfel de lecții — lucru cu totul nerecomandabil.

În afara explicațiilor intuitive ar putea rămîne genitiv-dativul sg. articulat hotărît al substantivelor feminine în *-e* defective de plural (cinst*ei*, len*ei* etc.), formele pronumelui de întărire, unele forme verbale, prefixele *des-, dez-, de-; răs-, răz-, ră-; con-, com-, co-; in-, im-, i-* ș.a.

1.3. Și numărul lecțiilor consacrate **special** comunicării unei (sau unor) reguli de ortografie depinde de concepția despre rostul limbii materne ca obiect de învățămînt și despre tehnica și mijloacele de predare a acestei discipline. Dacă procesul de învățare a decurs normal, puține reguli rămîn să fie comunicate în lecții speciale. Cînd însă, dintr-o cauză sau din alta, deprinderile elevilor se dovedesc necorespunzătoare, sub nivelul posibil și necesar al vîrstei date, lecțiile de acest gen se înmulțesc.

Dacă observăm, de exemplu, că la intrarea în clasa a V-a elevii, în majoritatea lor, nu au deprinderile practice de a scrie substantivele masculine cu unu, doi sau trei *i* la plural înseamnă că le lipsește înțelegerea intuitivă a faptelor în cauză și că ea trebuie formată în lecții speciale, premergătoare celor în care se va descrie declinarea masculinelor. Dacă această constatare vine abia după predarea declinării, înțelegerea intuitivă trebuie realizată acum și tot în lecții speciale. Într-un caz sau altul, lecțiile parcurg, concentrat, întregul drum pe care procesul instructiv anterior l-a ignorat. În situația din urmă am porni de la înțelegerea intuitivă a felului în care este marcată fonetic în limba vorbită opoziția dintre nearticulat hotărît și articulat hotărît la masa substantivelor și a modului în care această opoziție se reprezintă grafic (e-lev*i*, e-le-v*ii*; e-ro*i*, e-ro*ii*); am introduce apoi în discuție masculinele cu radicalul în *-i* (f*ii*, fi-*ii*) și am prezenta în ultima parte pe cele în care opoziția de mai înainte e neutralizată (co-dr*i*, co-dr*ii*), deosebind sintagmatic categoriile gramaticale cu ajutorul cuvintelor *niște, mulți* etc. pentru nearticulat hotărît și *toți* pentru articulat hotărît (eventual, și cu ajutorul opoziției cunoscut-necunoscut). Abia după aceasta am raporta faptele la conceptele gramaticale proaspăt învățate, stabilind relațiile dintre concepte și datele oferite de analiza intuitivă a fenomenelor. Lecția s-ar încheia cu un

tablou recapitulativ, de exemplu, cu cel din II A, § 4.2.1., care, organizat inductiv, ar rezuma tot procesul de cunoaștere desfășurat în oră.

Asemănător am proceda, de pildă, dacă am constata că regulile de mai sus nu s-au transferat la scrierea adjectivelor în aceleași situații gramaticale. Numai cu aceste baze cucerite s-ar putea folosi, într-o lecție de fixare, schema din II A, § 4.3.1.

Indirect, eficacitatea slabă a teoriei gramaticale neîntemeiate pe cunoașterea intuitivă și nevoia de a construi prin lecții speciale o bază intuitivă chiar după predarea unor noțiuni de limbă au fost semnalate. S-a arătat, de exemplu, că scrierea cu cratimă a pronumelor personale și reflexive neaccentuate impune o capacitate de analiză constînd în posibilitatea de a substitui mintal aceste forme cu cele accentuate „în lumina întrebării pe care o cere verbul în propoziția respectivă“ (Gh. Goian, 1958, 86). S-a demonstrat și necesitatea de a recurge la valoarea referențială a unui pronume neaccentuat „pentru a-i înțelege sensul“, afirmîndu-se că, în acest scop, elevul „trebuie să aibă conștiința întregului lanț, a tuturor verigilor care leagă acest pronume de lucrurile sau fenomenele din realitate“ (*Ibid.*, 74). Și pentru că o asemenea înțelegere nu fusese asigurată din timp și, ca urmare, pentru că situațiile de ortografie în cauză nu fuseseră însușite pînă spre sfîrșitul școlii generale, s-a găsit necesar ca la o clasă a VIII-a să se refacă, printr-un ciclu de patru lecții, întreaga bază intuitivă și teoretică de cunoaștere a pronumelor neaccentuate (*Ibid.*, 79 urm.)[1].

2. Lecția de comunicare poate avea ca obiect fie exclusiv o regulă de ortografie sau descrierea unei situații de ortografie, fie o cunoștință nouă de limbă, cu implicații ortografice. O astfel de lecție se poate realiza variat, în funcție de **concepția** despre procesul de predare-învățare, de **modelul de transmitere-însușire a informației,** adoptat. În discuția care urmează propunem pentru exemplificare două teme caracteristice: prima, de descriere încă la nivel intuitiv a unei situații de ortografie; a doua, de conceptualizare a

[1] Am citat această cercetare, deși nu intră întru totul în spiritul lucrării de față. Procedeul tradițional al «întrebărilor» (*ne*-ai spus: cui *ai* spus? = *nouă*, deci *ne* = *nouă* etc.) nu acoperă funcțiile și valorile analizei mesajelor; afirmația că n-am putea asigura însușirea ortografiei decît în măsura în care reușim să dezvoltăm gîndirea analitică a elevilor (*Ibid.*, 86) nu se justifică, deoarece zone întregi din ortografia noastră pot fi învățate fără acțiunea gîndirii analitice etc. (cf. și I, § 3.2.1.).

unei reguli generale în legătură cu noţiuni de limbă care se predau, care se conceptualizează în aceeaşi oră.

2.1. Modelul tradiţional al procesului de transmitere a informaţiei este **inducţia clasică** şi constă în următoarele acţiuni: a) propunerea unui material care concretizează şi particularizează noţiunea sau regula; (b) investigarea materialului din unghiul obiectivului de atins — abstragerea notelor definitorii sau (şi) descoperirea caracteristicilor modului de reprezentare grafică a fenomenului investigat; (c) generalizarea acestora şi sinteza lor în definiţie sau (şi) în regulă; (d) fixarea definiţiei sau a regulii. A induce înseamnă deci a degaja din datele prezentate subiectului anumite regularităţi sau constanţe care nu sînt imediat, nemijlocit aparente, sesizabile (P. Oléron, 1963, 6), orice inducţie implicînd o abstractizare şi un anumit grad de generalitate (*Ibid.*, 17).

În modelul tradiţional, s-a arătat, procesul inductiv e gîndit însă dintr-o perspectivă empiristă, senzorială: se crede că noţiunile şi operaţiile ar proveni din percepţie, prin simple abstractizări şi generalizări (J. Piaget, 1972, 33). Acestea ar fi deci numai produsul combinării senzaţiilor şi percepţiilor, rezultatul faptului de a descoperi în stimulii consideraţi independent unul de altul ceea ce ei pot avea comun, identic (B. Zörgő, 1967, 117). Metodele verbale folosite — explicaţia şi demonstraţia, chiar însoţite de conversaţie, determină, în marginile concepţiei, caracterul aproape pur receptiv al atitudinii elevului în lecţie. De aceea, în procesul inductiv tradiţional elevii se opresc de obicei la nivelul unor reprezentări ale fenomenului de limbă, puţin elastice şi strîns legate de materialul folosit. S-a demonstrat experimental că şi atunci cînd materialul a fost mai bogat, generalizarea notelor abstrase şi cuprinderea lor în definiţie n-au putut fi înfăptuite totdeauna de elevi sau au fost realizate numai de cîţiva dintre ei, definiţia trebuind să fie dictată pentru a fi memorată acasă. Lucrul este explicabil, s-a spus, atîta vreme cît atenţia elevului în procesul inductiv tradiţional nu e orientată dintru început spre esenţial. Pentru a ajunge la ce interesează lecţia, se parcurg drumuri lungi şi inutile, care şterg pregnanţa elementelor semnificative; posibilitatea elevilor de a înţelege fiecare fapt caracteristic din material ca particularizare a unor note definitorii rămîne astfel foarte redusă. Propriu-zis, elevii nu operează cu trăsăturile semnificative ale fenomenului de limbă decît după definiţie, dar atunci operaţiile sînt anevoioase, deoarece la notele definitorii s-a ajuns pasiv, receptiv, prin reacţii la stimuli asemănători, nu printr-o elaborare mintală efectivă, nu prin acţiunea reală a gîndirii (A. Tucivov Bogdan,

P. Stoleru Constantinescu, 1962, 6—7, 16—17). În concluzie, în procesul învățării copilul ar trebui să dispună de o experiență cognitivă proprie, pe care inducția clasică nu i-o poate asigura (B. Zörgő, 1967, 117)[1].

2.2. Metodele verbale receptive, caracterul preponderent demonstrativ al predării, constînd în faptul că fiecare adevăr este explicat și demonstrat logic sau experimental, deci folosirea abuzivă a limbajului pentru transmiterea de cunoștințe gata structurate, în credința că elevul își elaborează conceptele în același fel ca adultul, sînt infirmate și de rezultate, și de psihologia învățării în general, și de cerințele sociale ale timpului nostru (J. Piaget, 1972, 38—39, 146; E. Fischbein, 1969, 45; *Puncte de sprijin*, 1971, 5 urm.). Didactica nouă preconizează un învățămînt **activ,** în cadrul căruia raportul dintre predare și învățare să fie schimbat în favoarea activității directe a elevilor. În lecția de comunicare la limba maternă, învățarea activă poate îmbrăca forme diferite.

2.2.1. Există posibilitatea de a imprima **caracter activ** metodelor tradiționale și modelului inductiv tradițional de transmitere a informației. Lecțiile[2] la care ne referim în continuare privesc predarea liniuței de unire la «cuvintele rostite împreună», natura temelor fiind cea anunțată mai sus (§ 2.). În amîndouă, activitatea elevilor este dirijată pas cu pas de cuvîntul învățătorului sau al profesorului și constă în rezolvări de sarcini mici, înlănțuite într-o succesiune dată de raționamentul inductiv al pedagogului. La concluziile parțiale și finale elevii ajung sub îndrumarea directă și permanentă a acestuia, care le-a oferit pe parcurs situațiile tuturor premiselor necesare, în ordinea gîndită de el.

Presupunem că prima regulă e cunoscută intuitiv din clasa a II-a, pe calea descrisă în IV A, § 1.2. În clasa a IV-a, ar fi necesar să extindem cunoașterea la toate situațiile în care se poate produce rostirea într-o silabă marcată de cratimă. Această extindere constituie obiectul de comunicare al primei lecții, care poate fi utilă ori necesară și în clase mai mari, chiar în liceu, dacă se constată că regula nu e cunoscută sau că n-a fost comunicată corespunzător cu situațiile din limbă.

A doua regulă privește clasa a V-a, unde ar trebui studiat accentul, spre a nu vorbi declarativ și formal, mai tîrziu, la pronume, despre forme accentuate și forme neaccentuate și a nu lăsa

---

[1] Nu mai socotim utilă ilustrarea modelului, deoarece el este aproape generalizat în practică și în manualele de metodică.

[2] Propriu-zis, prezentăm ipotetic numai etapa «comunicării».

impresia că numai pronumele personal şi reflexiv pot apărea neaccentuate în limbă.

(*a*) Prima lecţie

Vă spun două cuvinte pe care voi să le despărţiţi în silabe: *casă* (...); *cameră* (...). Le scriem şi pe tablă, întregi, dar arătăm prin nişte semne cîte silabe are fiecare. Primul cuvînt îl notez eu: (— —). Ce reprezintă cele două liniuţe dintre paranteze? (...) Acum să notaţi voi prin acelaşi fel de semne al doilea cuvînt. (...) În cuvintele noastre, silaba este o parte dintr-un cuvînt. Dar nu se întîmplă totdeauna aşa. Să scriem o propoziţie scurtă: „Nu o văd". Cîte cuvinte are propoziţia noastră? (...) Cîte silabe conţine fiecare cuvînt? (...) Să arătăm acest lucru prin semnele cunoscute. (—) (—) (—) = 3 cuvinte, 3 silabe. Deci ce mai poate fi silaba? (...) Să scriem observaţiile privitoare la silabă în dreapta cuvintelor. (1. Silaba = o parte dintr-un cuvînt. 2. Silaba = un cuvînt.) Să judecăm ce spune propoziţia noastră. Despre ce acţiune e vorba? (...) Ce cuvînt arată lucrul acesta? (...) Acţiunea se face cu adevărat? (...) Ce cuvînt arată că acţiunea nu se face? (...) Cine nu vede? (...) De unde ştim că cel ce nu vede sînt eu, cel care vorbeşte? (...) Ce nu văd eu? (...) La ce ne-am putea gîndi cînd spunem „Nu *o* văd"? (...) Să încercăm să spunem propoziţia cu o silabă mai puţin. Deci trebuie să spunem acelaşi lucru, prin aceleaşi cuvinte, dar numai în două silabe în loc de trei. („N-o văd"). Să judecăm ce s-a schimbat în rostirea propoziţiei. Să spunem prima silabă. (...) Silaba aceasta mai este o parte dintr-un cuvînt? (...) Mai conţine un cuvînt întreg? (...) Cîte cuvinte conţine atunci silaba *N-o*? Să notăm prin semnele cunoscute această schimbare. Cum credeţi că ar trebui să procedăm? (2) (—) = 3 cuvinte, 2 silabe. De ce am scris cifra 2 în prima silabă? (Silaba s-a format prin contopirea a două cuvinte de cîte o silabă fiecare.) Să completăm în dreapta ce poate cuprinde silaba. (3. Silaba = două cuvinte.) Să scriem şi propoziţia schimbată, rostită în două silabe în loc de trei. Ce semn folosim pentru a separa două cuvinte rostite într-o silabă? (...) Scriem deci cele două cuvinte aşa cum se rostesc, dar despărţite prin liniuţă de unire: „N-o văd". Vă mai spun cîteva propoziţii, pe care voi să le rostiţi cu o silabă mai puţin: „Să o văd". (...) Ce cuvinte se rostesc într-o silabă? (...) Cum le veţi scrie? (...) „Merg pe o stradă". (... Întrebările anterioare se repetă.) „Intru şi în casă". (...) „Aştept de o oră". (...) „Merg cu un prieten". (...) Ş.a. Vă spun altă propoziţie: „Ne îndreaptă". Cîte cuvinte are propoziţia? (...) Ce înseamnă *ne*? (...) Cîte silabe are fiecare cuvînt? (...) Să notăm acest lucru prin semnele cunoscute (—) (— — —) = 2 cuvinte, 4 silabe. Încercaţi să spuneţi



această propoziție cu o silabă mai puțin. (...) Să judecăm prima silabă. Este o parte dintr-un cuvînt? (...) Este un cuvînt întreg? (...) Mai cuprinde două cuvinte? (...) Să scriem ce am aflat: (4. Silaba = un cuvînt și o parte din alt cuvînt.) Cum vom nota prin semnele noastre felul în care am rostit propoziția cu o silabă mai puțin? (*2* — —). De ce am notat cifra *2* în prima silabă? (...) Să scriem propoziția astfel rostită. Trebuie să arătăm că în prima silabă se rostesc un cuvînt și o parte din alt cuvînt; pentru aceasta folosim tot liniuța de unire, care separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite. (*Ne-n*dreaptă.) Vă mai spun alte propoziții, pe care voi să le rostiți cu o silabă mai puțin: „A înțeles". (...) Ce cuprinde prima silabă? (...) Cum o veți scrie? (...) „Se întîmplă". (... Întrebările de explicare a scrierii se repetă.) „Să aștepte". (...) „Te apropii". (...). „Îmi amintesc". (...) Ș.a. Pînă acum, rostirea într-o silabă s-a produs la începutul cuvîntului mai mare. Încercați să spuneți cu o silabă mai puțin și propoziția următoare: „Citește în clasă". (...) Ce rostim într-o silabă aici? (Sfîrșitul unui cuvînt cu alt cuvînt.) Să notăm prin semnele cunoscute rostirea acestei propoziții. (— — 2) (— —). De ce am scris cifra 2 în ultima silabă? (...) Scrieți propoziția astfel rostită. (...) Vă spun alte propoziții asemănătoare, pe care voi să le rostiți cu o silabă mai puțin: „Căută în carte". (...) Ce se rostește într-o silabă? (...) Cum veți scrie „Caută-n? (...) „Poate o vede". (... Întrebările anterioare se repetă.) „Unde îl pui?" (...) Ș.a. Vă spun din nou o propoziție: „Vede casa întreagă". S-o scriem și să notăm prin semnele cunoscute cîte silabe are fiecare cuvînt. (— —) (— —) (— — —) = 3 cuvinte, 7 silabe. Să spunem propoziția cu numai șase silabe. (...) Unde am făcut economie de o silabă în rostire? (Am rostit sfîrșitul unui cuvînt într-o silabă cu începutul cuvîntului următor.) Să arătăm prin semnele cunoscute cum se rostește propoziția cu economie de o silabă. (— —) (— 2 — —). Ce reprezintă în schema noastră cifra *2*? Prin urmare, silaba notată cu cifra 2 este o parte dintr-un cuvînt? (... Întrebările se pun indicînd pe tablă ce știu copiii pînă în momentul acesta despre silabă.) Este un cuvînt întreg? (...) Cuprinde două cuvinte? (...) Cuprinde un cuvînt și o parte din alt cuvînt? (...) Să scriem ce am aflat. (5. Silaba = sfîrșitul unui cuvînt și începutul cuvîntului următor.) Să scriem propoziția rostită cu șase silabe. Cum vom scrie silaba notată cu cifra *2*? (...) Folosim deci tot liniuța de unire, care separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite. Vă mai spun cîteva propoziții asemănătoare, pe care voi să le rostiți cu o silabă mai puțin: „Striga împăratul" (...) Unde se produce rostirea într-o silabă? (...) Cum veți scrie propoziția? (...) „Vino în-

coace!“ (...) Ş.a. Să revenim şi să citim ce am scris pe tablă despre silabă. (...) Să ştergem situaţiile în care nu se rosteşte într-o silabă ce ţine de cuvinte diferite. (...) Să citim situaţiile în care se rosteşte într-o silabă ceea ce ţine de cuvinte diferite. (...) Cum scriem ce se rosteşte într-o silabă şi ţine de cuvinte diferite? (...) Aceasta este prima regulă generală de întrebuinţare a liniuţei de unire: liniuţa de unire separă ce se rosteşte într-o silabă şi ţine de cuvinte diferite. Pe a doua o vom învăţa altă dată. Vă atrag atenţia că, spunînd: „*n* se leagă prin liniuţă de *o* în *n-o* (văd)“, ne referim la ce se întîmplă în vorbire, la rostirea într-o silabă, iar spunînd: „*n* se desparte (se separă) prin liniuţă de *o* în *n-o* (văd)“, ne referim la felul în care ceea ce se rosteşte într-o silabă (la felul în care ceea ce se leagă în vorbire) se separă în scris.[1]

(b) A doua lecţie

Spuneţi ce înţeles are cuvîntul pe care-l scriu pe tablă: *haină*. (...) Nu, eu nu m-am gîndit la cuvîntul pe care l-aţi descris voi. Eu m-am gîndit la însuşirea cuiva. Mai scriu un cuvînt, ca să descoperiţi înţelesul primului: *femeie haină*. (...) Da, o femeie rea la inimă. De ce ne pune la încurcătură cuvîntul acesta? (Se scrie la fel atît cu un înţeles, cît şi cu altul.) Rostesc cele două cuvinte: *háină, haínă*. Dacă rosteam de la început cuvîntul, v-aţi mai fi încurcat? (...) De ce? (...) Aţi putea descoperi prin ce se deosebeşte rostirea celor două cuvinte? (...) Cînd spun *háină*, ce silabă e rostită mai tare? (...) Cîte silabe are cuvîntul astfel rostit? (...) Cînd spun *haínă*, ce silabă rostim mai tare? (...) Cîte silabe are cuvîntul astfel rostit? (...) Să scoatem cîteva concluzii. În vorbirea noastră, rostim la fel de tare toate silabele? (...) Despre silabele care se rostesc mai tare spunem că au *accent*, că sînt accentuate. De ce aspect al rostirii silabelor legăm înţelesul cuvîntului *accent*? (...) Aşa e, de tăria sau, cum se mai spune, de *intensitatea* cu care rostim o silabă. Cine poate spune acum ce este accentul? (...) Scriu mai multe cuvinte asemănătoare cu cele de mai sus. Descoperiţi ce silabe pot avea accent şi ce cuvinte deosebiţi după locul diferit al accentului: Boi. (...) Ce silabă e accentuată în primul cuvînt? (...) Ce silabă e accentuată în al doilea? (...). Căi. (... Întrebările se repetă.) Copii. (...) Torturi. (...) Umbrele. (...) Veselă. (...) etc. Acum voi rosti cîteva cuvinte, iar voi să arătaţi ce silabă e accentuată la fiecare: Masă. (...) Casă. (...) Veste. (...) Bolnav. (...) Popor. (...) Antic. (...) Cameră. (...) Margine. (...) Sabie. (...) Catalog. (...) Obosit. (...) Pădurar. (...)

[1] De aceea, «leagă» şi «desparte» în cazul liniuţei *de unire* la cuvintele rostite împreună nu sînt contradictorii.

Profesor. (. . .) Poiană. (. . .) Căruţă. (. . .) Voinţă. (. . .) etc. Am rostit accentuat foarte multe silabe. Aţi observat pe ce fel de sunet cade totdeauna accentul în silabă? (. . .) Într-adevăr, vocala poartă *accentul silabic*. Scriu o propoziţie, iar voi s-o rostiţi şi să stabiliţi unde cade accentul silabic: „El priveşte". (. . .) Deci, folosind semnele cunoscute, am putea arăta schematic astfel modul de accentuare în propoziţia noastră: (ˊ) (– ˊ –). Altă propoziţie: „El te priveşte". (. . .) Să facem schema: (ˊ) (–) (– ˊ –). Cîte cuvinte are propoziţia? (. . .) Cîte sînt accentuate? (. . .) Deci am descoperit un lucru foarte important. Care anume? (În vorbirea noastră există cuvinte care nu au accent, care sînt *neaccentuate*.) Să judecăm ce spune propoziţia: el priveşte pe cineva. Ce cuvînt arată pe cine priveşte el? (. . .) Ce parte de propoziţie este cuvîntul neaccentuat *te*? (. . .) De cine depinde el prin urmare? (. . .) Să reţinem acest lucru: cuvîntul neaccentuat *te*, care înseamnă *pe tine*, depinde de cuvîntul accentuat *priveşte*, se leagă prin înţeles de acesta. Vă mai spun cîteva propoziţii. Voi trebuie să descoperiţi cuvîntul neaccentuat şi să arătaţi de ce cuvînt accentuat depinde: „Le pune deoparte". (Cuvîntul neaccentuat *le*, adică *pe ele*, se leagă prin înţeles de cuvîntul accentuat *pune*.) „Este un om adevărat". (Cuvîntul neaccentuat *un* se leagă prin înţeles de cuvîntul *om*.) „Am văzut". (. . .) „Am o carte". (Trebuie remarcată opoziţia dintre *am* o carte = posed, cuvînt accentuat, şi *am* văzut, cuvînt neaccentuat; deci, aici, numai *o* este neaccentuat.) „Ai văzut". (. . .) „Ai un creion". (. . .) „Voi vedea". (. . .) „Se pare". (. . .) „Mi se pare". (Se remarcă posibilitatea ca două cuvinte neaccentuate să fie legate prin înţeles de un cuvînt accentuat.) etc. Am spus multe cuvinte neaccentuate. Să le scriem împreună cu cuvîntul accentuat de care depind, de care se leagă prin înţeles:

te privéşte le púne un óm	cu míne am văzút	o cárte ai văzút voi vedeá	se páre mi se páre

Unde se află aşezat cuvîntul neaccentuat faţă de cuvîntul accentuat în toate exemplele noastre? (. . .) Despre un cuvînt neaccentuat aşezat înaintea unui cuvînt accentuat de care se leagă prin înţeles se spune că are poziţie *proclitică*. Toate cuvintele neaccentuate de pe tablă sînt *proclitice*. Unele cuvinte neaccentuate pot sta şi după cuvîntul accentuat de care depind. Să luăm fiecare exemplu şi să vedem care dintre cuvintele neaccentuate scrise pe tablă pot sta şi după cuvîntul accentuat: *te privéşte*. Adresaţi-vă unui coleg, poruncindu-i să se privească singur, pe sine. (Priveş-

te-te!) Care e cuvîntul neaccentuat? (. . .) Unde apare el acum? (. . .) Adresați-vă unui coleg, poruncindu-i „să le pună deoparte". (Pune-le deoparte! Întrebările anterioare se repetă.) *Un* (óm) nu poate fi inversat. *Cu* (míne) nu poate fi inversat; *am văzút* însă, da. (. . .) *O* (cárte) iarăși nu poate fi inversat, dar toate celelalte cuvinte neaccentuate sînt mobile, pot apărea și după cuvîntul accentuat. Spuneți-le. (. . .) Prin urmare, *te, se, am, ai, voi, mi* sînt cuvinte neaccentuate care, în exemplele modificate, stau după cuvîntul accentuat de care depind. Despre asemenea cuvinte neaccentuate se spune că au poziție *enclitică;* deci în exemplele din urmă toate cuvintele neaccentuate amintite sînt *enclitice.* Pînă acum n-am scris nici o propoziție cu cuvinte enclitice. Pentru aceasta, trebuie să întrebuințăm un semn vechi, într-o situație nouă: liniuța de unire. Ce regulă de folosire a ei ați învățat? (. . .) Să observăm cum e folosită în propozițiile următoare și să scoatem din ele a doua regulă de întrebuințare a liniuței de unire. Vom scrie pe tablă propozițiile paralel: o dată cu cuvintele neaccentuate proclitice, a doua oară cu aceleași cuvinte neaccentuate enclitice; eu voi scrie propozițiile din prima grupă, voi — pe cele din a doua grupă (completarea se face deci caz de caz):

Proclitice		Enclitice	
te privéște	*voi* vedeá	privéște-*te*!	vedeá-*voi*
le púne	*se* páre	púne-*le*!	páre-*se*
am văzút	*mi se* páre	văzút-*am*	páre-*mi-se*
ai văzút		văzút-*ai*	

Ce ați observat? (. . .) Într-adevăr, cuvintele neaccentuate enclitice se separă prin liniuță de unire de cuvîntul accentuat de care depind. Aceasta este a doua regulă de întrebuințare a liniuței de unire. Ca să înțelegem mai bine noua situație, să judecăm următoarele cazuri care se opun unul altuia. Să scriem propozițiile „Te-ntreabă" și „Te privește". Care sînt cuvintele accentuate? (. . .) Care sînt cele neaccentuate? (. . .) Sînt proclitice sau enclitice? (. . .) De ce primul proclitic se leagă cu liniuță de unire de cuvîntul accentuat? (Pentru că «se leagă» în vorbire, se rostește într-o silabă cu începutul cuvîntului accentuat.) De ce al doilea proclitic este liber față de cuvîntul accentuat? (Pentru că este liber și în vorbire, nu se rostește într-o silabă cu începutul cuvîntului accentuat.) Să inversăm poziția cuvîntului neaccentuat. (Întreabă-te! Privește-te!) Acum *te* a devenit enclitic în amîndouă propozițiile. Care e consecința imediată? (Se scrie «legat» prin liniuță în amîndouă propozițiile.) Dar nu se rostește într-o silabă cu sfîrșitul fie-

cărui cuvînt. Atunci, din ce motiv îl legăm? (Aici aplicăm a doua regulă: orice enclitic se leagă în vorbire de cuvîntul accentuat de care depinde şi se separă de acesta în scris prin liniuţă de unire, nu prin pauză albă. Nu ne mai interesează dacă encliticul se rosteşte sau nu într-o silabă cu sfîrşitul cuvîntului de care depinde.)

Modelul inductiv tradiţional astfel corectat menţine încă activitatea elevilor în prea mare dependenţă de învăţător sau de profesor. Clasa îşi modelează procesele de gîndire după raţionamentul acestora, dar nu există totdeauna siguranţa unei participări integrale şi permanente la elaborarea mintală a cunoştinţelor — lucru care, uneori, ar putea ţine mai puţin de model şi mai mult de clasă şi de calitatea conducătorului ei. Se pare că forma de învăţare prezentată ar fi indicată atunci cînd dificultatea cunoştinţelor este prea ridicată în raport cu posibilităţile de ansamblu ale clasei de a ajunge la noţiune sau (şi) la regulă pe altă cale.

2.2.2. Procesul de predare-învăţare se poate realiza ca **descoperire activă** a adevărurilor, la care elevii ajung deci prin efort personal de investigaţie. Clasa se constituie ca grup (sau ca grup de grupuri), în cadrul căruia învăţătorul sau profesorul nu mai este izvor de informaţie, ci un membru al grupului, unul dintre ceilalţi, de obicei, un îndrumător ponderat al acestora (J. Vial, 1967, 112; III A, § 3.). Învăţarea prin descoperire antrenează şi susţine relaţii interpersonale în grup favorabile asimilării cunoştinţelor şi creează un climat microsociologic cu rol emulativ, activizator[1]. Tema de însuşit devine obiect de cercetare, iar aceasta se desfăşoară în etape mari, orînduite de profesor, de obicei pe un fond de *problematizare* (III E. § 2.2.). Sarcinile, eventual situaţiile-problemă se rezolvă independent, individual sau în grupuri omogene, rezultatele sînt confruntate la nivelul clasei-grup, iar disensiunile se rezolvă prin argumente care implică relatarea strategiei de gîndire folosite (şi atunci cînd ultimul cuvînt îl are îndrumătorul clasei-grup). Cînd activitatea se desfăşoară într-o singură etapă, confruntarea la nivelul clasei e mai laborioasă, acoperind o treime din ora de clasă, uneori mai mult.

Valoarea învăţării *prin* descoperire stă mai ales în faptul că ea devine treptat şi învăţare *pentru* descoperire. Capacitatea de transfer continuu, creativitatea, flexibilitatea gîndirii, atît de necesare într-o epocă de dezvoltare impetuoasă a ştiinţei şi a tehnicii, se dobîndesc prin spirit şi tehnică de cercetare ştiinţifică, prin de-

---

[1] Operaţiile fiecărui elev sînt toate socializate, cooperarea interindividuală constînd în sens strict într-o îmbinare a operaţiilor fiecăruia (J. Piaget, 1972, 64).

prinderi de investigație, de prelucrare și interpretare, de generalizare și verificare etc., achiziționate din anii de școală. „Sistemul flexibil de deprinderi intelectuale trebuie să permită elevului ca, la un moment dat, să se poată desprinde de tutela profesorului și în mod independent să-și poată adapta cunoștințele la noile rezultate ale științei, să poată rezolva independent problemele teoretice și practice întîlnite“ (E. Fischbein, 1969, 47). În felul acesta, se stimulează „conștiința de sine“, cunoașterea propriei gîndiri și a modalităților ei. Descoperind ei înșiși lucrurile, elevii își descoperă strategiile de gîndire și instrumentele ei — limbajul, explicarea cauzală, clasificarea etc. (J. S. Bruner, 1970/b, 114)[1].

Se consideră însă, uneori, că nu orice disciplină este compatibilă cu învățarea prin descoperire. Unele materii, s-a spus, cum ar fi istoria sau ortografia, al căror conținut a fost elaborat sau chiar inventat de către adult, n-ar ridica decît probleme ale unei tehnici de informare mai bune sau mai puțin bune (J. Piaget, 1972, 25—26). În privința ortografiei, lucrurile așa stau în majoritatea cazurilor. E inutil ca elevii să învețe prin tatonări, prin rezolvări de probleme etc., situațiile de ortografie în concordanță sau în neconcordanță cu pronunția (III E, § 2.2.). Dar pare util sau chiar necesar ca elevii să descopere ce se întîmplă în limba maternă atunci cînd o folosesc, care sînt mecanismele ei de funcționare și cum se reflectă acestea în reprezentarea grafică a limbii lor.

În funcție de esența epistemologică a diverselor tipuri de cercetare, s-au putut distinge mai multe tipuri mari de descoperire: inductivă, deductivă și transductivă (Gr. Morine, 1971). Fiecare tip e utilizabil corespunzător cu specificul metodologic al disciplinei. Lingvistica este o știință inductivă și deductivă totodată. Este inductivă pentru că în descrierea faptelor pornește de la realitatea obiectivă, în dorința de a o explica. Este deductivă pentru că numărul infinit de fapte studiate nu-i îngăduie să-și formuleze conceptele de bază doar prin generalizare inductivă (S. Stati, 1971/b, 78), fiind constrînsă astfel să aplice limbajului — un domeniu al continuului — discontinuitatea ei, să introducă în analiza limbii distincții, clase de unități, categorii etc. (I. Coja, 1971, 15), variabile după criterii, după raționamente ipotetico-deductive adoptate (S. Stati, 1971/a, 35 și 1971/b, 79). În lecțiile de limbă maternă, elevii gîndesc în general inductiv, dar și deductiv, într-un sistem în același timp inductiv și

---

[1] Despre învățarea prin și pentru descoperire s-a scris foarte mult în ultimii ani. O informație și o orientare bibliografică de ansamblu se găsesc în *Puncte de sprijin*, 1971 și în *Perfecționarea metodelor de predare-învățare*, 1972 (cf. R. Ped., XXII, 1973, nr. 3, p. 62—67; L.L., 1973, IV).

deductiv: rezultatele activității lor de investigație sînt determinate nu numai de selectarea și organizarea datelor, ci și de unitățile, categoriile, regulile etc. ale sistemului descriptiv adoptat în școală.

Încercăm să transpunem în situații de investigație lecțiile din paragraful precedent.

(a) Prima lecție

Varianta$_1$, posibilă de la clasa a V-a; lucru individual sau în grupuri omogene, în cinci etape, cu cinci confruntări la nivelul clasei.

1. a. Scrieți textul următor despărțindu-l în silabe: „Nici un om mare nu e așa de mare încît el singur să poată îndeplini o operă mare“ (N. Iorga).

b. Din ce ați lucrat, arătați ce poate alcătui silaba în vorbire.

c. Credeți că exemplul dat cuprinde tot ce poate alcătui silaba în vorbire?

2. Vi se dau patru propoziții: „Nu o văd de departe“. „Îmi amintesc bine“. „Cine a venit?“ „Am muncit ziua întreagă“.

Putem rosti fiecare propoziție și altfel decît în exemplele date. Explicați cum și de ce.

3. Ați putea întregi acum ce am aflat despre silabă la început? Încercați s-o faceți cu ordine, completînd rîndurile libere de mai jos:

— . . . .
— . . . .
— . . . .
— . . . .
— . . . .
— . . . .

4. Ați descoperit că în limba noastră silabele se pot afla în două situații diferite. Precizați-le și arătați care dintre ele produce greutăți în scris și de ce.

5. a. Scrieți cazurile în care o silabă rezultă din contopirea altora aparținînd unor cuvinte diferite (deci tot ce se poate rosti într-o silabă și ține de cuvinte diferite).

— . . . .
— . . . .
— . . . .
— . . . .
— . . . .
— . . . .

b. Cum ați redat în scris ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite?

Deci ce regulă de ortografie ați folosit? Scrieți-o.

c. Dați cîte trei exemple pentru fiecare caz în care silaba, rezultată prin contopire, cuprinde ce ține de cuvinte diferite.

Varianta$_2$, începînd de la aceeași clasă; lucru în grupuri omogene, într-o singură etapă, cu o singură confruntare la nivelul clasei.

Vi se dau cîteva proverbe:

a. Cine s-a ars cu ciorbă suflă și-n iaurt.
b. Cine se-aseamănă se-adună.
c. Cine-și păzește limba își păzește capul.
d. Cine orice-nvață
Nu uită în viață.

Sarcinile de lucru: 1. Comparați definiția silabei, pe care o cunoașteți din clasele anterioare, cu situațiile de mai sus. Notați-vă toate observațiile rezultate. 2. În fiecare proverb se aplică o regulă de ortografie legată de alcătuirea silabei. Scrieți-o. 3. Regula se întrebuințează în mai multe cazuri, diferite după modul de alcătuire a silabei, după ceea ce conține ea ca rezultat al contopirii altor silabe. Descoperiți-le și descrieți-le. 4. Găsiți cîte încă trei exemple de aplicare a regulii pentru fiecare caz pe care l-ați descoperit.

(b) Lecția a doua (pe fond de problematizare)

De la clasa a V-a, lucru individual sau în grupuri omogene, în șapte etape inegale, cu șapte confruntări la nivelul clasei (ultima — cea mai cuprinzătoare).

1. Vi se dau cuvintele:

umbrele, măsură, haină,
umbrele, măsură, haină.

Ați scris de cîte două ori același cuvînt sau de fiecare dată cîte un cuvînt deosebit? De ce?

2. Așa cum vi s-au prezentat cuvintele, scrise, amîndouă răspunsurile sînt corecte. În ce fel fiecare dintre cele două posibilități descoperite de voi ar deveni realitate?

3. Subliniați silaba care se rostește mai tare în fiecare cuvînt și descoperiți ce fel de sunet din aceste silabe se rostește de fapt mai tare.

4. Tăria sau intensitatea mai mare cu care rostim o silabă se numește *accent*. În scris nu notăm accentul, dar pentru nevoile noastre vom întrebuința un semn ca să arătăm unde cade el în cuvînt; de exemplu: *óm, másă, adună*. Scrieți zece cuvinte, punînd accentele în același fel.

5. a. Vă dictez un text mic. Fiți atenți unde cade accentul: „Te laudă un profesor, așa mi se pare. Am auzit acest lucru de la Ion".

b. Vi-l recitesc, iar voi să-l scrieți și să puneți accentele unde trebuie. Notîndu-le corect, veți descoperi ceva foarte important.

6. Deci în limba noastră există și cuvinte fără accent, neaccentuate. Scrieți trei propoziții dezvoltate și subliniați cuvintele neaccentuate pe care le veți fi folosit.

7. Vă dictez din nou cîteva grupuri alcătuite din unu sau două cuvinte neaccentuate și un cuvînt accentuat: „Te laudă. Laudă-te! Mi se pare. Pare-mi-se. Am auzit. Auzit-am". Aceleași cuvinte, și totuși le scriem diferit. Cum și de ce? Trebuie să ajungeți cu cercetarea faptelor pînă la regula de ortografie (cf. RPed, XXI, 1972, nr. 7, p. 57—58).

Învățarea prin descoperire implică neapărat un șir de tatonări din partea elevului, presupunînd, în consecință, și un număr de erori. S-a spus însă că eroarea în cursul învățării ar putea deveni dăunătoare: o dată comisă, ar exista riscul ca ea să se fixeze într-o măsură oarecare și să se interfereze apoi cu cunoștințele corecte, dezorganizîndu-le, reducîndu-le stabilitatea și inhibîndu-le fixarea (E. Fischbein, 1969, 48; cf. și rezervele lui J. S. Bruner, 1970/a, 84—85). Procedeele euristice — explorarea situației, emiterea de ipoteze, imaginarea soluției și elaborarea unor scheme probabile de răspuns etc. — nu sînt totdeauna compatibile cu posibilitățile intelectuale ale clasei. Se pare deci că am putea recurge la învățarea prin descoperire atunci cînd raportul dintre cunoștințe și situațiile în care cunoștințele sînt prezentate, pe de o parte, și nivelul clasei, pe de altă parte, exclud riscul unor erori care să se stabilizeze. Dar și așa, în stadiul actual al cercetărilor, încă n-am ști cînd ar fi prea costisitor să nu ne sprijinim pe descoperire și cînd ar fi prea costisitor să ne sprijinim pe ea în procesul de predare-învățare (cf. J. S. Bruner, 1970/a, 85).

2.2.3. Altă formă de învățare prin activitatea directă a elevilor este **instruirea programată.** Aceasta a apărut ca urmare a experiențelor de laborator efectuate pe animale cu privire la mecanismele învățării, ale căror date au fost completate cu altele referitoare la comportamentul verbal și la modelarea acestuia, prin analogie cu exemplele furnizate de experiențele de laborator (I. Radu, 1969, 81). După teoria comportamentistă a lui J. B. Watson, E. L. Thorndike, B. F. Skinner ș.a., conexiunea stimul-reacție reflectă relația dintre procesele receptoare și cele efectoare, în concepția că orice comportament trebuie considerat ca o reacție obiectiv observabilă la excitanți la fel obiectiv observabili (G. de Montpellier, 1964, 69). Baza învățării constă în faptul că în creier se formează

astfel de legături, de conexiuni între stimuli și reacții, care vor determina organismul să manifeste reacții relativ stabile în condiții asemănătoare, deci la aceiași stimuli. Spre deosebire însă de învățarea de tip pavlovian, de reflexul condiționat, în modelul elaborat de B. F. Skinner (cf. 1971, 60 urm. și passim) stimulul condițional nu se oferă de la început, ci trebuie să fie descoperit de subiect, prin tatonări, prin încercări și erori. De aceea, în reflexul condiționat pavlovian reacția este certă de la început, cîtă vreme în condiționarea operantă skinneriană reacția este numai posibilă și probabilă. Pe de altă parte, aici reacția devine un mijloc, un instrument pentru a obține un rezultat. Experiența de laborator clasică e următoarea: un animal, un șoarece, este închis într-o cutie prevăzută pe un perete cu o manetă și cu o trapă. Sub presiunea foamei, animalul se agită, înregistrează ce se află în jurul său, pînă cînd, din întîmplare, acționează maneta, făcînd să cadă prin trapă o cantitate de hrană. După consumarea ei, animalul își reia activitatea spontană pînă cînd ajunge să acționeze din nou maneta și să fie recompensat, să primească hrana ș.a.m.d. Treptat, animalul «învață», numărul erorilor se reduce și se formează conexiunea dintre stimulul condițional, percepția manetei și reacție, acționarea manetei, conexiune care se realizează ca urmare a întăririi, a sancționării ei prin hrana primită prompt după reacție.

Investigațiile la scară umană a acestei scheme de principiu, stimul-reacție-întărire, și a detaliilor de procedură au adus anumite modificări; menționăm în continuare ceea ce a fost preluat de instruirea programată. (a) Deoarece, conform unei legi a efectului elaborată de E. L. Thorndike, se fixează numai elementele care duc la succes, care sînt întărite, în învățare fiecare reacție a elevului la un stimul, fiecare răspuns la o temă, la o sarcină trebuie confirmat sau infirmat imediat. Cunoașterea corectitudinii rezultatului este o întărire, o recompensă suficientă pentru ca rezultatul să înceapă a fi reținut și pentru ca elevul să devină disponibil pentru informații noi. (b) O reacție adecvată întărită nu se fixează însă numai prin faptul întăririi ei; spre a lăsa urme, reacția trebuie repetată prin exercițiu. (c) Acționînd prin tatonări, prin încercări și erori (fapt care apropie instruirea programată de învățarea prin descoperire), există riscul ca erorile să influențeze negativ învățarea. De aceea, eventualitatea erorilor trebuie redusă cît mai mult. Pentru aceasta, informația trebuie divizată în doze mici sau minimale, corespunzătoare posibilităților de răspuns adecvat ale elevilor și prezentată într-o succesiune logică, necesară, cu o atentă gradare a efortului, cu

puncte de sprijin retrase treptat şi cu sugestii contextuale care să orienteze reacţia adecvată (E. Novicicov, 1968, 147)[1].

Cercetările din ţara noastră privitoare la instruirea programată au fost orientate în trei direcţii mari.

La Institutul de ştiinţe pedagogice din Bucureşti s-a adoptat programarea liniară, pe bazele teoretice skinneriene enunţate, în variante şi coroborată cu modelul cibernetic al sistemelor care funcţionează pe principiul comenzii şi al controlului (SDE, 1965, 158—223; SPCIP, 1968, 52—138; Şt. Rădulescu, 1971; cf. V. Bunescu, 1967, 175—185; *Instruirea programată la limba română,* în Metode moderne de învăţămînt, 1971, 152—157). Multe cercetări izolate au recurs tot la programele liniare.

În cercetările Sectorului de psihologie pedagogică al Filialei Academiei R.S.R. şi ale Catedrelor de psihologie, de pedagogie şi de metodică din Universitatea „Babeş-Bolyai" — toate din Cluj (G. Munteanu, 1969, 192), în afara unui fond de studii, experienţe şi opinii ulterioare lucrărilor lui B. F. Skinner, comun şi cercetărilor de mai sus (G. Munteanu, 1967/b, 17), programarea a fost călăuzită de tezele formării în etape a acţiunilor mintale (G. Munteanu şi I. Radu, 1965, 71; G. Munteanu şi H. Pitaru, 1967, 105 ş.a.). S-a spus că între această teorie a învăţării şi instruirea programată există un raport de interdependenţă (G. Munteanu şi H. Pitaru, 1967, 105; G. Munteanu, 1967/a, 229 şi 1967/b, 17) şi că instruirea programată din perspectiva formării acţiunilor mintale ar constitui o întreprindere de reproiectare necesară a învăţămîntului (G. Munteanu şi I. Radu, 1965, 71). Cercetările au făcut însă loc şi altor direcţii de modernizare (folosirea modelelor, a algoritmilor didactici etc.), încercînd adaptarea lor generală, prin programare, la sistemul nostru de învăţămînt şi la experienţa şcolii noastre.

Spre deosebire de programările liniare la care au recurs cercetările menţionate mai înainte şi în opoziţie cu ele, s-a elaborat alt gen de programare, „sintetică" (cele liniare fiind „analitice") sau „structurală de tip formaţional" (Radu Nicolae, 1970, 35 urm.). Pornindu-se de la legile după care se formează marele ansamblu organizaţional al informaţiilor umane, legi fundamentate de prof. Gh. Zapan în cercetările sale (*Ibid.*, 31—32), s-a considerat că un învăţămînt formaţional real impune o programare întemeiată pe principiul structualităţii, conform căruia sistemul de informaţii aparţinînd

---

[1] O iniţiere explicită în instruirea programată nu e posibilă în spaţiul şi în rostul acestei cărţi. Ne mulţumim cu cîteva idei care să uşureze înţelegerea tehnicii de lucru, trimiţînd pentru întregirea informaţiei la lucrările citate în text şi la bibliografia lor.

unei anumite ştiinţe trebuie construit şi organizat treptat, potrivit cu legile de organizare a sistemelor dinamice corticale la om (*Ibid.*, 32—33), şi pe principiul subordonării sarcinilor informative celor formative, care s-ar realiza nu numai prin altă înţelegere a relaţiilor dintre informaţie şi formaţie, ci şi prin predarea directă de capacităţi umane (*Ibid.*, 21, 35, passim).

În concluzie, dispunem de cercetări variate, numeroase şi de amploare. Dar instruirea programată este forma de învăţare prin care raţionalizarea conţinutului, a scopului şi a modalităţii de transmitere a informaţiei — factorii care o caracterizează — nu pot fi înfăptuite totdeauna de către fiecare profesor, lecţie de lecţie. Tehnica de programare e complicată (cf. E. Novicicov, 1971), presupunînd o iniţiere specială. Totuşi, cunoaşterea concepţiilor de programare, chiar fără o pregătire aparte, este utilă pentru că, în anumite împrejurări, există posibilitatea valorificării practice imediate şi parţiale a unora sau a altora dintre principiile de raţionalizare adoptate de cercetări înfăptuite. Exemple se găsesc în capitolele următoare.

Judecînd rezultatele obţinute după valorile lor indicatoare, constatăm că cercetările au confirmat eficacitatea instruirii programate în achiziţia de cunoştinţe gramaticale, în reducerea timpului de învăţare, în formarea unor capacităţi de operare cu noţiuni de limbă — totdeauna sub acţiunea stimulilor — şi în formarea unor capacităţi psihice. Cercetările la care ne-am referit nu şi-au propus însă decît cu totul accidental să dezvăluie şi virtuţile instruirii programate în creşterea competenţei lingvistice a elevului. Aptitudinile unui tip de programare sau ale altuia de a cultiva limbajul elevilor, în sensul apropierii treptate a limbii vorbite şi scrise a acestora de rigorile limbii normate actuale, nu sînt date, în cercetările efectuate, de valorile indicatoare ale eficienţei lor. Puţinele indicii în această direcţie se referă tocmai la ortografie, dar ele sînt izolate şi nesemnificative (cel puţin sub raportul modului de testare şi al caracterului probelor de control).

Cu titlu demonstrativ, încercăm să prezentăm tema primei lecţii din § 2.2.1. ca programă liniară pentru clasa a V-a. Din economie de spaţiu omitem întăririle şi propunem, ipotetic, doar secvenţele cu informaţii şi sarcini, în succesiune verticală. Cota de confirmare a răspunsurilor este de 100%.

1. Putem imagina alcătuirea silabică a cuvîntului *casă* astfel: (— —). Redaţi în acelaşi fel alcătuirea silabică a cuvîntului *cameră* . . .

2. Cuvintele *casă* şi *cameră* sînt alcătuite din mai multe silabe. Silaba este, în cazul lor, o parte dintr-un . . .

3. Propoziția *Am un toc* poate fi redată prin semnele cunoscute: (—) (—) (—) = 3 cuvinte, 3 silabe. De data aceasta silaba alcătuieşte un . . . întreg.

4. Am aflat pînă acum că silaba poate alcătui: (a) o. . .; (b) un . . .

5. Alcătuiți ca mai sus schema propoziției *Nu o văd . . .*

6. Propoziția *Nu o văd* se poate rosti și în două silabe. Scrieți-o rostită astfel . . .

7. Rostirea propoziției cu economie de o silabă a fost posibilă deoarece două cuvinte, fiecare de cîte o silabă, s-au rostit împreună într-o singură silabă.

Scrieți cele două cuvinte rostite în silabe diferite . . .

Scrieți-le rostite într-o singură silabă . . .

8. Cunoştințele noastre despre silabă au crescut. Acum știm nu numai că silaba poate alcătui: (a) o . . . sau (b) un . . ., dar și că ea poate fi alcătuită din (c) două . . .

9. Într-un singur caz ați folosit în scris liniuța de unire: în (a)? în (b)? în (c)? . . .

10. În (a): *casă, cameră,* n-ați folosit liniuța, pentru că silaba este o . . . dintr-un cuvînt. Nici în (b): *Nu o văd* n-ați folosit liniuța, pentru că silaba alcătuieşte cîte un singur . . . Însă în (c): | N-o | *văd* ați întrebuințat-o, pentru că aici silaba cuprinde două . . .

11. Liniuța desparte deci ce ține de cuvinte diferite și se rostește într-o . . .

12. Vi se dau propozițiile: *Merg pe o stradă. Merg cu un prieten. Intrăm și în magazin. Vreau să o cumpăr.*

Scrieți cuvintele care se pot rosti într-o silabă . . .

Scrieți-le rostite (contopite) într-o silabă . . .

13. Alcătuiți din semnele cunoscute schema propoziției *Ne îndreaptă . . .*

Scrieți-o rostită numai cu trei silabe . . .

14. Putem rosti propoziția cu o silabă mai puțin pentru că *primul cuvînt,* de o silabă, se poate rosti într-o singură silabă cu *prima silabă* a cuvîntului următor, mai lung.

Scrieți cele două silabe rostite fiecare în parte . . .

Scrieți primul cuvînt și prima silabă a cuvîntului următor rostite (contopite) într-o singură silabă . . .

15. Am descoperit încă un lucru nou despre silabă. Știam pînă acum că silaba poate alcătui: (a) o . . . dintr-un cuvînt; (b) un . . . și că poate fi alcătuită din (c) două . . . Acum știm că o silabă mai poate cuprinde: (d) un . . . și începutul altui . . ., mai lung.

16. Ați folosit liniuța și în (d): | Ne-n | *dreaptă*, pentru că acest semn ortografic desparte ce ține de ... diferite și se rostește într-o ...

17. Propozițiile: *A înțeles. Se întîmplă. Îmi amintesc. Să aștepte* se pot rosti cu cîte o silabă mai puțin.

Scrieți numai ce se poate rosti într-o silabă din fiecare propoziție ...

Scrieți propozițiile rostite cu cîte o silabă mai puțin ...

18. Întocmiți după modelul cunoscut schema alcătuirii silabice a cuvintelor din propoziția *Citește în clasă* ...

Scrieți propoziția rostită numai cu cinci silabe ...

19. Putem rosti propoziția cu o silabă mai puțin pentru că al doilea cuvînt, alcătuit dintr-o ..., se poate rosti contopit într-o ... cu ... silabă a cuvîntului dinaintea lui, mai lung.

Scrieți cele două silabe rostite fiecare în parte ...

Scrieți al doilea cuvînt și ultima silabă a cuvîntului dinaintea lui rostite într-o singură silabă ...

20. Despre silabă știam pînă în acest moment că poate alcătui: (a) o ...; (b) un ... și că poate cuprinde: (c) două ... sau (d) un ... și ... a altui cuvînt, mai lung. Acum am descoperit că silaba poate fi alcătuită prin contopire și din (e) sfîrșitul unui ... mai lung și un ...

21. Și în această situație, (e): *Citeș*| *te-n* | *clasă*, ați folosit liniuța, pentru că ea desparte ce ține de ... și se rostește ...

22. Propozițiile: *Poate o vede. Unde îl pui? Bine ai venit! Cine ar fi crezut!* se pot rosti făcînd economie de cîte o silabă.

Scrieți numai ce se poate rosti într-o silabă din fiecare propoziție ...

Scrieți propozițiile rostite cu cîte o silabă mai puțin ...

23. Propoziția *Vede casa întreagă* are ... silabe. Ea poate fi rostită și numai cu ... silabe.

Scrieți-o rostită astfel ...

24. Ați făcut economie de o silabă rostind ... silabă a unui cuvînt cu ... silabă a cuvîntului următor contopite într-o singură ...

Scrieți cele două silabe rostite fiecare în parte ...

Scrieți-le contopite într-o singură silabă ...

25. Revedem ce știam despre silabă. Silaba poate alcătui: (a) o ...; (b) un ... sau poate fi alcătuită, prin contopire, din: (c) două ...; (d) un ... și ... altui cuvînt, mai lung; (e) ... unui cuvînt mai lung și un ... La acestea adăugăm acum: (f) ... unui cuvînt mai lung și ... cuvîntului mai lung următor.

26. În (f): *Vede ca* | *sa-n* | *treagă* ați folosit din nou liniuța, pentru că ea...

27. Propozițiile: *Vino încoace! Striga împăratul. Cine întreabă? Am găsit o floare albastră* se pot rosti și ele cu cîte o silabă mai puțin.

Scrieți silabele care se pot contopi...

Scrieți silabele contopite...

28. Scrieți tot ce ați aflat despre silabă.

Ce poate cuprinde silaba	Cîte un exemplu din lecție
(a)	. . . .
(b)	. . . .
(c)	. . . .
(d)	. . . .
(e)	. . . .
(f)	. . . .

29. Ați învățat două lucruri importante, legate între ele: ce poate alcătui sau din ce poate fi alcătuită o silabă în limba noastră prin contopirea altora și o regulă de ortografie.

În (a) și (b) silabele sînt necontopite. În (c), (d), (e) și (f) silaba este alcătuită din ... altor silabe.

Scrieți situațiile în care silaba nu cere folosirea regulii învățate...

Scrieți situațiile în care silaba, rezultată din contopirea altor silabe, cere folosirea regulii...

30. Scrieți regula de ortografie pe care ați aplicat-o în situațiile din urmă...

Instruirea programată nu poate acoperi toate cerințele învățării ortografiei și cu atît mai puțin ale cultivării limbajului elevilor în general[1]. Folosirea numai a canalului vizual are în mod necesar caracter limitativ (E. Novicicov, 1968, 164): regulile și deprinderile ortografice nu se pot dispensa de canalul sonor, date fiind relațiile care se stabilesc în sistemul nostru ortografic între pronunție și ortografie. Pare mai indicată, de aceea, învățarea programată a regulilor în necontingență cu pronunția și cu deosebire în clasele în care noțiunile sau regulile ar fi asimilate mai greu fără analiza logică a informației și fracționarea ei amănunțită și fără analiza și programarea proceselor care duc la achiziția informației.

2.2.4. După tezele psihologice ale **formării în etape a acțiunilor mintale,** operațiile intelectuale sînt legate genetic de activitatea

---

[1] Cf., în acest sens, critica radicală a tezelor lui B. F. Skinner privitoare la „comportamentul verbal“ la N. Chomsky, 1969.

materială, exterioară, pe care o continuă interiorizînd-o[1]; prin urmare, operația mintală se constituie ca act intelectual prin mecanismul interiorizării unei acțiuni exterioare, materiale (P. I. Galperin, 1963, 284 și 1969, 14; A. N. Leontiev, 1963, 30; cf. și I. Radu, E. Krau, S. Cozonac, 1963, 21; V. Bunescu, 1968, 12; I. Radu, 1969, 32; cf. și II B, § 2.1.). Actul intelectual nu este însă o copie a acțiunii externe, ci rezultatul unui proces de transformare, de «traducere» psihică a acțiunii externe, în funcție de mai mulți parametri, efectuîndu-se în mod gradat, după o scală de transformări treptate și ascensive (P. I. Galperin, 1963, 284 și 1969, 31; M. Golu, 1961, 101—106; I. Radu, 1967, 83; B. Zörgő, 1967, 119). Acțiunea obiectuală are loc în rezolvarea unor probleme și e dirijată, orientată, reușita ei fiind condiționată tocmai de orientarea conduitei (P. I. Galperin, 1969, 24, 28).

Formarea reprezentării prealabile despre situația nouă și orientarea inițială în elementele situației constituie prima etapă a formării unei acțiuni mintale și constă, după psihologul citat, în a prezenta elevilor dintru început notele definitorii ale conceptului (cf. și A. Tucicov Bogdan și P. Stoleru Constantinescu, 1962, 9; Al. Roșca, 1967/a, 118; E. Fischbein, 1969, 49). Superioritatea procedeului, în raport cu alte forme de învățare (cu învățarea prin descoperire sau cu instruirea programată), ar veni din eliminarea tatonărilor și erorilor, care pot influența negativ învățarea (P. I. Galperin, 1963, 287—288; cf. M. Golu, 1961, 102; E. Fischbein, 1969, 48 și 49 nota 1). Nu e vorba însă de o comunicare deductivă pur și simplu, ci de o descoperire a caracteristicilor fenomenului, însă pe un drum direct, foarte scurt, ghidat strict și fără posibilitate de eroare, care constituie prin el însuși modelul acțiunii materiale. Se realizează astfel înțelegerea reală și nemijlocită a situației și a acțiunii. Asimilarea acestora se face în etapele următoare, ale acțiunii repetate cu notele definitorii. La început, acțiunea se realizează în limbaj exterior, verbalizat. Cînd ea începe să fie efectuată fluent și fără greșeli, se trece la acțiunea în gînd (Al. Roșca, 1967/a, 118). Treptat, acțiunea se interiorizează, se transpune în limbaj interior, cînd are loc detașarea ei de condițiile concrete, neesențiale, comprimarea și generalizarea ei. Abia acum acțiunea mintală este constituită (I. Radu, 1969, 31—32).

Din punct de vedere pedagogic, formarea în etape a acțiunilor mintale prezintă cîteva avantaje. Atenția elevilor este orientată dintru început spre esențial, spre însușirile necesare ale fenomenului, suficiente pentru determinarea lui diferențiată. Definiția sau

[1] Foarte apropiate sînt și tezele lui J. Piaget (1965, 85—86; 1972; 38—39; cf. și J. Piaget, B. Inhelder, 1963, 117).

regula ocupă locul central, fiind prezente permanent în fiecare operaţie analitică verbalizată, şi nu acela de încheiere, de culminare a procesului de conceptualizare, ca în inducţia clasică — foarte tributară didacticii herbartiene, dacă nu ca şi în alte forme de învăţare. Noţiunea sau regula se însuşesc în chiar procesul aplicării lor. Elevii învaţă definiţia sau regula operînd cu trăsăturile semnificative ale acestora de la început şi permanent, cea mai mare parte a orei de clasă, ceea ce face inutilă tradiţionala «fixare»; la sfîrşitul lecţiei, ei mai au de învăţat — în cazul noţiunilor de limbă — un singur lucru: termenul lingvistic (A. Tucicov Bogdan şi P. Stoleru Constantinescu, 1962, 16—17).

Propunem două desfăşurări de lecţii, după această teorie, cu aceleaşi teme ca în § 2.2.1., amîndouă pentru clasa a V-a (sau şi pentru clase mai mari).

(a) Prima lecţie

— Copiaţi de pe tablă propoziţia aceasta: „N-aş duce-o de-a-casă vreme-ndelungată". (. . .) Despărţiţi totul în silabe. (. . .) Încercuiţi silabele cu sunete care nu ţin de un singur cuvînt. (. . .) Să le rostim pe rînd. (*N-aş, ce-o, de-a, me-n.*) Prin ce sînt separate în scris sunetele care se rostesc într-o silabă şi ţin de cuvinte diferite? (. . .) Prin urmare, liniuţa separă în scris ce se rosteşte într-o silabă şi ţine de cuvinte diferite. (Se scrie pe tablă, ca titlu.) Scrieţi silaba în care liniuţa separă două cuvinte. (. . .) Scrieţi silaba în care liniuţa desparte sfîrşitul unui cuvînt de un cuvînt. (. . .) Scrieţi silaba în care liniuţa desparte un cuvînt de începutul cuvîntului următor. (. . .) Scrieţi silaba în care liniuţa desparte sfîrşitul unui cuvînt de începutul cuvîntului următor. (. . .)

— Material de operare[1]: S-a dus pe-aproape, dar nu-i timpul să se-ntoarcă. Poate-l aştepţi. Te-ai ostenit atîta drum şi-i păcat să nu-l vezi. Intră-n casă. Ion ne-a vorbit de dumneata. Aţi făcut războiu-mpreună, în Tatra. Da-i mult timp de-atunci. Nu v-aţi mai văzut, nu-i aşa? Mai stai, chiar dacă nu vine-ndată. Etc. Sarcina: Să descoperim în acest text tot ce desparte liniuţa de unire, adică ce se rosteşte într-o silabă şi ţine de cuvinte diferite. Elevul . . . :

---

[1] Se citeşte prima dată întregul material, apoi, pentru analiză, textul se reciteşte ca la o dictare. Cazurile se scriu pe tablă şi în caiete, pe măsură ce sînt analizate, în felul următor:

| s-a | dus	| pe-a | proape	poa | te-l | aştepţi	războ | iu-m | preună
| nu-i | timpul	să | se-n | toarcă	in | tră-n | casă	vi | ne-n | dată
etc	etc.	etc.	etc.

S-a — liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite, cele două cuvinte sînt *se*, care a pierdut pe *e* și *a*. Elevul . . . : *pe-aproape*, în silabe: *pe-a*(proa-pe); liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite, adică un cuvînt, *pe*, și *a*, începutul cuvîntului următor. Elevul . . . : *nu-i* — liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite; cuvîntul *nu* și cuvîntul *i*, adică *este*. Elevul . . . : să *se-ntoarcă*, în silabe: să *se-n*(toar-că); liniuța desparte ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite, aici: cuvîntul *se* și *n*, începutul cuvîntului următor, care se rostește fără *î*. Elevul . . . : *poate-l*, în silabe: (poa)*te-l*: liniuța desparte ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite; *te*, sfîrșitul cuvîntului *poate*, și *l*, cuvînt care înseamnă *pe el*. Ș.a.m.d.

— Material — în continuarea textului de mai sus sau alt text[1]. Elevul . . . : *Peste-o* (apă . . .); în silabe: (pes)*te-o*. Profesorul: Explicația o spui în gînd — și împreună cu tine toată clasa. Cînd termini, comunici cum să scriem. (După pauză.) Elevul: Scriem: *peste* liniuță *o*. Elevul . . . : *ne-ntîmpină;* în silabe; *ne-n*(tîm-pi-nă). (Pauză) Scriem *ne* liniuță *-ntîmpină*, fără *î*. Ș.a.m.d.

— Material — ca mai sus. Sarcina: Descoperim în continuare ce separă liniuța de unire, adică tot ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite. Veți spune dintr-o dată cum se scrie fiecare caz din textul pe care-l citesc . . . Elevul . . . : *I-a* (fost greu); scriem: *i* liniuță *a*; *i* înseamnă *lui*, *a* ține de *a fost*. Elevul . . . : *Să-l* (văd): scriem *să* liniuță *l*; *l* înseamnă *pe el*. Elevul . . . : *Bine-mi* (pare); în silabe (bi-)*ne-mi* (pa-re); scriem *bine* liniuță *mi*; *mi* înseamnă *mie*. Ș.a.m.d.

— Am scris pe tablă, deasupra, o regulă de ortografie, iar sub ea patru rînduri de fapte. Să precizăm ce reprezintă acestea din urmă și ce legătură este între ele și regula de ortografie.

(b) Lecția a doua

— *Copii, copii.* Pe tablă se află nu un cuvînt repetat, ci două cuvinte diferite care se scriu la fel, deosebindu-se numai în rostire. Primul numește o ființă, al doilea — reproducerea sau imitația unui lucru. În vorbire le deosebim rostind mai tare o anumită silabă, alta în fiecare cuvînt. Descoperiți-le. (. . .) Da, în primul cuvînt silaba *píi*, în al doilea, silaba *có*. Tăria sau intensitatea mai mare cu care rostim o silabă se numește *accent*. Descoperiți pe ce fel de

---

[1] Se procedează ca mai înainte: materialul se citește la început în întregime, apoi se recitește ca pentru dictare. După ce se spune soluția, cazurile sînt notate pe tablă.

sunet cade accentul în amîndouă cuvintele. (...) Accentul cade totdeauna pe vocala silabei accentuate. În propozițiile următoare un cuvînt este neaccentuat: „El separă“, „Așa se pare“; descoperiți-l. (...) Cuvîntul neaccentuat *se* este legat prin înțeles de cuvîntul accentuat *pare*; nu putem spune cu înțeles *așa se*, dar putem spune *se pare*. În propozițiile următoare același cuvînt neaccentuat are poziție diferită față de cuvîntul accentuat de care se leagă prin înțeles: „Se pare“, „Pare-se“. Observați ce deosebire apare în scriere și încercați să-i găsiți explicația. (...) Da, cuvîntul neaccentuat spus după cuvîntul accentuat de care se leagă prin înțeles se desparte prin liniuță de acesta, chiar dacă nu se rostește într-o silabă cu sfîrșitul lui. Cuvîntul neaccentuat așezat înaintea cuvîntului accentuat de care se leagă prin înțeles este *proclitic*, așezat după cuvîntul accentuat de care se leagă prin înțeles, este *enclitic*. Prin urmare să precizăm regula nouă de întrebuințare a liniuței de unire: orice cuvînt enclitic se separă prin liniuță de unire de cuvîntul accentuat de care se leagă prin înțeles (se scrie pe tablă).

— Material (utilizat în același fel ca mai sus): „Mamă, bate-mă, ucide-mă, spînzură-mă, fă ce știi cu mine, numai dă-mi ceva de mîncare, că mor de foame“. (I. Creangă, *Amintiri din copilărie*).[1] Sarcina: Să descoperim în acest text, pe care vi-l recitesc pe fragmente mici, unde este folosită liniuța de unire. Elevul ... : *bate-mă*=liniuța separă un cuvînt enclitic, *mă*, de cuvîntul accentuat de care depinde, *bate*; *mă* înseamnă *pe mine*. Elevul ... : *ucide-mă*= liniuța separă un cuvînt enclitic, *mă*, de cuvîntul accentuat de care depinde, *ucide*; *mă* înseamnă *pe mine*. Elevul ... : *spînzură-mă*=liniuța separă un cuvînt enclitic, *mă*, de cuvîntul accentuat de care depinde, *spînzură*; *mă* înseamnă *pe mine*. Elevul ... : *dă-mi*=liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite: *dă* și *mi*, care înseamnă *mie*. Vă citesc alt text: „Mi-a spus așa, privindu-mă prietenește: — Scrie-ne cînd ajungi, iar părinților povestește-le ce ai văzut pe la noi. Arată-le fotografiile și îndeamnă-i să vină și ei vara viitoare“. Elevul ... : *mi-a*=liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite: *mi*, care înseamnă *mie*, și *a*, care ține de *a spus*. Elevul ... : *privindu-mă*=liniuța se-

[1] Cazurile întîlnite se notează pe tablă astfel:

Regula nouă	Regula veche
bate-[mă]	[dă-mi] ceva
etc.	etc.

pară un cuvînt enclitic, *mă*, care înseamnă *pe mine*, de cuvîntul accentuat *privindu*, de care se leagă prin înțeles. Elevul...: *scrie-ne*=liniuța separă cuvîntul *ne*, care înseamnă *nouă*, de cuvîntul accentuat *spune*, de care se leagă prin înțeles. Ș.a.m.d.

— Etapele următoare se desfășoară ca în lecția precedentă.

După cum se va fi observat, ghidajul strîns al operării cu notele definitorii, cu trăsăturile semnificative, nu lasă loc interpretării mai elastice a faptelor și fenomenelor de limbă, comparațiilor și diferențierilor etc.

2.3. Am prezentat în §§ 2.1. și 2.2. cîteva dintre formele de învățare aplicate la comunicarea și la descrierea unei reguli de ortografie ori a unei noțiuni de limbă. Nu deținem argumente hotărîtoare pentru a conchide în privința orientării ferme a învățării într-o direcție sau alta[1]. Singura afirmație care ni se îngăduie fără echivoc este că modelul tradițional trebuie depășit în sensul unui învățămînt activ. Din sumara descriere a modelelor cu circulație mai mare care creează, după concepții diferite, condițiile învățării active, am constatat, măcar deductiv, că fiecare prezintă avantaje, dar și unele dezavantaje. E firesc, atunci, să nu absolutizăm folosirea unui model sau a altuia, să nu pretindem unui model elaborat pe baza unei teorii să fie valabil pentru procesul integral al învățării și pentru orice împrejurare concretă. Adaptarea la condiții ar fi atitudinea cea mai indicată (V. Bunescu, 1968, 12). Ar trebui deci să optăm pentru o strategie în care accentul să cadă pe una sau pe alta dintre modalități (E. Fischbein, 1969, 50), în funcție de specificul lingvistic al noțiunilor de limbă sau al regulilor de ortografie, de raportul dintre acestea și posibilitățile clasei și, chiar, în funcție de calitatea, de posibilitățile fiecărui învățător sau profesor.

Nici una dintre formele de învățare discutate nu se rezumă la modele ale procesului de transmitere a informației. O cunoștință, o regulă importantă pot fi comunicate printr-o formă de învățare și consolidate sau introduse în deprinderi pe alte căi. Așa se face că în cuprinsul lucrării de față am recurs, după împrejurări, la diverse forme de învățare. Posibilitățile de adaptare a acestora sînt aproape nelimitate.

[1] „Marile teorii ale învățării, născute din cercetarea de laborator, au contribuit într-o măsură mică la cunoașterea structurii psihologice a procesului de învățare așa cum se desfășoară în școală" (E. Fischbein, 1969, 43).

C. LECȚIA DE LIMBĂ MATERNĂ, FIXAREA REGULILOR ȘI FORMAREA DEPRINDERILOR

(§§) **1.** Fixarea regulilor și formarea deprinderilor ortografice în raport cu lecția de limbă maternă. **2.** Organizarea exersării în timp și în lecție. **3.** Modalități de realizare a exersării în lecție. **3.1.** Dirijarea frontală permanentă. **3.2.** Exersarea independentă.

1. Fixarea unei reguli de ortografie și **formarea deprinderii** corespunzătoare se înfăptuiesc prin exercițiu organizat și prin practica spontană a scrierii, în împrejurări numeroase și variate, dintre care unele doar sînt lecțiile speciale de exersare. Pe de altă parte, nu toate faptele de ortografie au nevoie de o fixare intenționată și organizată. Lucrurile depind de natura regulii, de dificultatea ei în raport cu posibilitățile elevilor, de măsura în care pronunția acestora, neconformă cu regulile de ortografie, interferează scrierea corectă, de competența lingvistică generală a elevilor, de vocabularul lor, de frecvența faptului de ortografie în scrisul uzual și de măsura în care scrierea (și cultivarea limbajului elevilor în general) intră în obiectivele acțiunii pedagogice permanente a învățătorului sau a profesorului. O delimitare strictă a situațiilor este greu de propus, din cauza variațiilor social-culturale și geografice ale limbii vorbite de elevii de aceeași vîrstă și din cauza atitudinilor diverse din școală față de raportul dintre cunoașterea teoretică a sistemului și a normelor limbii literare actuale și cultivarea limbajului elevilor.

În mod normal, nu pot face obiect de lecție specială fixarea regulilor individuale și deprinderile care se constituie pe baza unei singure reguli particulare sau pe baza unor reguli generale fie mai simple, fie mai puțin ilustrate în scrisul uzual, fie mai apropiate de regulile particulare ca mod de însușire (de exemplu: scrierea sufixelor *-ean*, *-eală*, *-atic*, a alternanțelor *a/ă*, *d/z*, *x/cș(i)*, a lui *e* inițial în cuvintele noi etc.). Nu fac obiect de antrenament sistematic, de fixare organizată faptele a căror scriere se poate însuși mecanic, prin practică spontană, prin instruire generală, prin contact cu cartea etc. (IV A, § 1.1.). Fac obiect al lecțiilor speciale de fixare de obicei regulile generale importante, cazurile de specie mai grele ale unei reguli generale și unele grupuri de reguli particulare înrudite.

2. Exersarea organizată este modalitatea principală de fixare a regulilor și de formare a deprinderilor ortografice, putîndu-se realiza în lecții speciale, în activități aplicative curente, indiferent

de lecție și în cadrul învățării din afara clasei. Organizarea exersării cere mai întîi ordonarea **în timp** a tuturor formelor de activitate aplicativă și coordonarea lor. Aceste lucruri se hotărăsc astăzi în funcție de programă, deci numai în legătură cu cunoștințele teoretice de limbă care se predau. Soluția corespunde doar parțial cu nevoile fixării regulilor și formării deprinderilor, pentru că face dependentă abuziv învățarea ortografiei de gramatică și pentru că, astfel, ocolește reguli importante, care nu apar în manuale la capitolele de teorie gramaticală.

În condițiile actuale, altă soluție n-ar putea fi totuși propusă. Teoretic știm că o reacție, ca să lase urme, trebuie întărită și repetată, că trebuie să distribuim în timp exercițiile consacrate fixării aceleiași reguli, formării aceleiași deprinderi, cu o durată a intervalelor mărită treptat, dar n-am putea face nici o afirmație cu privire la numărul și la variația de formă a exercițiilor cu același scop, nici la cota frecvenței lor descrescînde. E îngăduită doar recomandarea ca exercițiile să angajeze ortografia în relațiile ei reale cu cunoașterea intuitivă a sistemului limbii literare, cu cunoașterea rațională a acestuia și cu pronunția literară. Și ar mai fi posibilă o sugestie. Sistemul concentric, care caracterizează în ansamblu modul de organizare a cunoștințelor în programă și care determină și organizarea în timp a activităților aplicative, este acuzat adeseori de a fi cauza monotoniei lecțiilor, a lipsei de interes din partea elevilor, a stagnărilor și a temporizărilor infructuoase sau chiar dăunătoare. Viciul nu e atît al sistemului, impus într-o măsură de logica internă a obiectului, cît al mentalității despre care am mai vorbit (V, § 4.1.): excesul de descriere în spiritul gramaticii școlare. La rezervele cunoscute adăugăm observația că, în practică, evoluția în spirală a cunoașterii se realizează ca revenire ciclică la un sistem de cunoștințe, în cadrul căreia sistemul vechi este redescris și ușor îmbogățit. Pînă la o reproiectare a conținutului în funcție de cerințele cultivării limbajului în școală, s-ar putea părăsi măcar această atitudine față de cunoștințele vechi; ar trebui ca, cel puțin în revenire, să se stăruiască numai asupra lucrurilor cu ecou în dezvoltarea posibilităților de exprimare ale elevilor și ca aceasta să se facă numai aplicativ. S-ar crea astfel condițiile unei organizări în timp a exersării și a repetării ei ciclice progresive, cu profit pentru competența lingvistică a copilului — dacă, evident, și formele exersării ar depăși analiza gramaticală și s-ar apropia de rostul lor firesc și necesar.

Nu dispunem nici de cercetări pe care să întemeiem cu certitudine organizarea exersării **în lecție.** În acest sens se pare că știm mai bine ce nu trebuie să facem. Știm, de exemplu, că este inutil

să alternăm în lecție exerciții care urmăresc scopuri diferite, pentru că nu ajungem să realizăm pe nici unul. Știm că aglomerarea de exerciții sufocă ora și nu îngăduie așezarea cunoștințelor la locul lor, deplasînd atenția de la scopul de atins la instrument, la epuizarea programului de lucru; așa cum blocarea lecției printr-un singur exercițiu, o analiză sau o dictare tradițională, coboară scopul sub nivelul interesului, pe care de altfel îl desființează prin monotonia activității. Este sigur că o oră consumată numai cu exerciții orale sau numai cu exerciții scrise nu e de prea mare folos pentru ortografie, mai ales cînd devine sistem de lucru.

Pentru alegerea, asamblarea și dozarea exercițiilor în lecție ne sprijinim pe psihologia exercițiului și pe experiență.

Alegerea exercițiilor este determinată de obiectivul urmărit, de specificul regulii, de nivelul de cunoaștere a acesteia, deci de vîrsta copiilor, dar și de vîrsta ortografică reală a clasei, dacă nu și a fiecărui copil. Pentru fixarea unei reguli în concordanță cu pronunția literară, de exemplu, e probabil să dea randament mai mare exercițiile de educare a auzului și a pronunției — în limitele cunoscute (III D, § 2.), modificările — operate uneori în exemple personale — care pun în valoare alternanțe în radical și în sufixe lexicale sau în afixe mai greu perceptibile la auz, completarea cu litere corespunzătoare unor sunete pronunțate fluctuant sau în pronunțarea cărora copiii sînt nesiguri, exercițiile structurale de repetiție, de substituție și de transformare, acestea din urmă avînd sarcini asemănătoare cu cele de mai înainte. Fixarea regulilor care reglementează reprezentarea grafică a unei categorii relaționale (cazul, categoria determinării) sau, în genere, a unor fapte implicînd referiri la relații contextuale nu se pot dispensa de analiza mesajelor, de exercițiile de educare a perceperii limbajului — indiferent de vîrstă.

Unul și același exercițiu este ales cu orientare și cu pondere diferită, după regulă și după vîrstă. Motivarea și diferențierea prin opunere a unor reguli concordante cu pronunția sînt posibile și utile de la clasele mici, ca mijloace de sancționare a rezultatelor obținute prin alte exerciții (modificare, exemplificare, completare; cf. mai sus), pentru care se mulțumesc cu argumente intuitive sau întemeiate pe o cunoaștere elementară a sistemului limbii. În altă etapă, aceeași categorie de fapte e motivată și diferențiată pe baza unor criterii lingvistice: structura morfologică și lexicală a cuvintelor, deosebiri de normă între cuvinte vechi și cuvinte noi, etimonul etc. Asemănătoare este situația unor reguli neconcordante cu pronunția literară sau reală: întrebuințarea articolului grafic *i* se motivează și se diferențiază de împrejurările în care nu e folo-

sit — într-o etapă numai prin alternanța (±) silabă, mai tîrziu, după caz, și prin posibilitatea de a însoți cuvîntul de un operator sintagmatic sau altul (*niște* → *mulți* sau *toți*, *unei* sau fără *unei*), în altă etapă, și prin explicarea intuitivă a categoriilor, apoi prin determinarea lor gramaticală. Dar scrierea substantivelor compuse sau folosirea majusculei la numele proprii compuse nu pot fi motivate și diferențiate decît după ce elevii dețin argumentele lingvistice necesare.

Asamblarea și *dozarea* exercițiilor în lecție depind și de natura exercițiilor alese. Scheme de acțiune pedagogică nu pot fi date. Menționăm întîi cîteva situații obligatorii. Indiferent de vîrstă și de regulă, gruparea, motivarea, diferențierea, modificarea, completarea și exemplificarea după repere cer recunoașterea prealabilă a faptelor, a materialului — lucru care se realizează în exercițiile structurale prin intuirea modelului. Timpul consacrat recunoașterii propriu-zise este mult mai mic decît cel acordat activităților de după ea. Rezultatul unei intervenții oarecare într-un material, în exercițiile de limbă tradiționale, se cere identificat și explicat, motivat sau diferențiat în raport cu situația inițială. Considerăm intervenția ca activitate de bază, iar identificarea și explicarea rezultatului ei, ca operații subordonate. Aceeași este atitudinea față de cele mai multe exemplificări după repere date.

În rest, relațiile dintre formele de exerciții sînt foarte labile. Dacă, de exemplu, gîndim dictarea de obicei ca exercițiu central și o pregătim precedînd-o de exerciții scurte care i se subordonează și o slujesc, în alte împrejurări o subordonăm pe ea unui exercițiu principal: exercițiile de grupare, de motivare, de diferențiere, de modificare folosesc adeseori un material dictat. Exercițiile structurale scrise se realizează astfel: copilul răspunde oral, conform cu un model intuit, la un stimul care i se oferă tot oral (sau la întrebarea orală însoțită ori nu de un stimul auxiliar, în dialogul dirijat) și scrie răspunsul — un material verbal pe care l-a perceput auditiv și l-a repetat oral, în repetiție, sau un enunț pe care l-a elaborat oral, în celelalte. Prin urmare, în repetiție se realizează și o dictare subiacentă; dar nici în alte exerciții structurale situația nu este mult diferită, deoarece răspunsul fiind o repetare cu anumite variații a modelului de ortografie, prezentarea stimulului echivalează cu dictarea unei variante a modelului. Există deci posibilitatea ca un exercițiu să-și subordoneze altul, dar e greu de stabilit în termeni categorici cînd și cum se întîmplă acest lucru. În activități aplicative restrînse, într-o temă de lucru pentru un moment al unei lecții curente sau pentru pregătirea lecțiilor acasă, cuplarea este și ea redusă. Împrejurarea ne îngăduie ca, prin sarcină, să concentrăm

activitatea aplicativă într-un exercițiu și să subordonăm acestuia una sau două operații mai scurte. În III B se găsesc exemple de exerciții gîndite astfel (de exemplu: în § 1.2., grupări după recunoaștere; în § 1.3., motivări după recunoaștere etc.). În activitățile aplicative de durata unei lecții putem atribui rol de exercițiu central, dominant copierii, dictării sau compunerii cu temă ortografică. Celelalte exerciții se înlănțuie în succesiuni variate, fără ca unul să aibă pondere prea diferită față de altul (cf. foarte multe dintre exemplele propuse în III B; de pildă, în § 3.2.1.: exemplificare după reper, modificare, motivare, exemplificare cu extinderea reperului inițial, recunoaștere, motivare, diferențiere). Lecția de fixare se constituie deci dintr-un exercițiu central sau din succesiuni de exerciții mai mici, ca înlănțuirea de mai sus, la care se pot adăuga, în momente diferite, după împrejurări, exerciții structurale, de obicei cuplate cu cele tradiționale mai mult sau mai puțin corespunzătoare sau exerciții de pronunție, de analiză a mesajelor. Exemplul la care ne-am referit și, în general, cele din III B și III F nu pot fi transpuse însă mecanic într-o lecție de fixare. Ele au caracter demonstrativ și trebuie adaptate la împrejurări.

3. Lecția de exersare se poate realiza prin dirijare frontală permanentă sau prin activitate independentă, individuală (eventual, pe bază de text programat) ori în grup (III A, § 3.). Deoarece lecția programată cade mai ales în competența specialiștilor și pentru că indicațiile teoretice și practice sumare din IV B, § 2.2.3. ar rămîne utile și în cazul unor încercări de construire a lecției cu noile obiective, ne referim în cele ce urmează la texte programate doar ca forme de exersare parțială, integrate în succesiuni de alte exerciții mici.

3.1. Dirijarea frontală permanentă este modalitatea cea mai răspîndită de înfăptuire a exersării în lecție. Învățătorul sau profesorul propune clasei, într-o ordine și într-o dozare gîndită de el în raport cu obiectivul pe care-l urmărește și cu situația clasei, exercițiile de efectuat, explică la nevoie modul de lucru, conduce executarea unor exerciții, ghidează operări cu trăsăturile semnificative, cu notele definitorii, analizează, confirmă sau infirmă rezultatele fiecărui exercițiu sau ale fiecărei etape a unor exerciții, oferă, în caz de greutate sau de greșeli în rezolvare, piste, sugestii, sarcini noi, ajutătoare, stabilește concluziile parțiale și finale, apreciază nivelul de reușită a întregii activități desfășurate în oră și hotărăște eventuale sarcini diferențiate pentru elevi și ipoteze noi de lucru pentru sine. Elevii reacționează aproape continuu la stimulii oferiți de învățător sau de profesor, activitatea lor variind de la răspunsul direct

la o întrebare, de la rezolvări de sarcini mici și succesive implicate de efectuarea dirijată a unor exerciții, pînă la rezolvarea independentă a altora, scurte, ușor de întărit prompt. Ei își modelează acțiunile după raționamentul deductiv al conducătorului, de care devin conștienți treptat și care li se luminează deplin în concluziile finale ale acestuia.

În astfel de lecții se folosesc procedee care țin de forme variate de învățare: exerciții tradiționale și structurale, soluții de descoperit prin investigație personală și situații-problemă, operări verbalizate cu notele definitorii, uneori chiar exerciții structurate ca text programat.

În privința raportului dintre activitatea aplicativă și aspectul teoretic al temei de aplicat, în practica școlară s-a adoptat în general soluția următoare: lecția de fixare începe cu o pregătire teoretică — repetarea cunoștințelor sau a regulii vizate, continuă cu activitatea de exersare și se încheie cu o revenire la teoria aplicată în oră. Dar e posibil ca principiul teoretic să fie relevat în cursul aplicării lui, să fie repetat și fixat ca atare chiar în procesul operării cu el.

Propunem cîteva desfășurări posibile de lecții dirijate frontal: prima, pentru clasa a IV-a, în vederea fixării scrierii cu *-i* și *-ii* la pluralul unor substantive și adjective masculine; celelalte, de revenire aplicativă asupra verbului la clasa a VI-a sau a VII-a (lecții care se referă numai la un număr limitat de fapte din scrierea acestei părți de vorbire).

(a) Prima lecție

Facem cîteva exerciții de scriere a unor substantive și adjective masculine la plural. Știm cum se scriu, dar insistăm asupra lor ca să nu greșim niciodată. Vă dictez la început cîteva substantive la plural. Le scrieți arătînd în paranteze cîte silabe are fiecare: *bani*; (. . .); *pantofi*; (. . .), *elevi*; (. . .) *ingineri*; (. . .) *cocoși*; (. . .) *oameni*; (. . .) *pomi*; (. . .) *polonezi*. (. . .) Să le rostim cu cîte o silabă mai mult: *bani* . . .? (. . .) *pantofi* . . .? (. . .) Ș.a.m.d. Scrieți fiecare substantiv rostit cu cîte o silabă mai mult. (. . .) Explicați ce schimbare generală s-a produs în scris ca urmare a rostirii fiecărui substantiv cu cîte o silabă mai mult. (. . .) Dezvoltați propoziția „Am găsit“, adăugîndu-i pe rînd fiecare dintre substantivele de mai sus. Trebuie să arătați că ați găsit numai cîțiva, mulți sau puțini — să zicem, *bani*, dar nu pe toți. Să începem. (Am găsit bani.) Cîte silabe are substantivul? (. . .) Cum îl scriem? (. . .) Substantivul următor. (Am găsit pantofi.) Cîte silabe are . . . Ș.a.m.d. Refacem jocul, arătînd de data aceasta că am găsit, de exemplu, nu numai puțini, mulți, cîțiva bani, ci toți *banii*. Deci, primul substantiv. (Am găsit banii.) Cum

scriem substantivul? (...) De ce? (...) Din două motive, într-adevăr: are o silabă mai mult decît *bani* și ne face să ne gîndim la *toți* banii pe care, să presupunem, îi vom fi pierdut, nu numai la puțini, cîțiva, mulți. Substantivul următor. (Am găsit pantofii.) Cum scriem substantivul? (...) Ș.a.m.d. Să verificăm dacă ați înțeles. Organizăm alt joc. Vă dictez cîte două propoziții asemănătoare. După ce le scrieți, explicați prin ce se deosebește o propoziție de alta. Începem: (a) „Vînează iepuri. Vînează iepurii". (b) „Vorbește cu vecini. Vorbește cu vecinii". (c) „Aude cîntînd cocoși. Aude cîntînd cocoșii". (...) E bine. Vă dictez alte propoziții, tot două cîte două. În fiecare apare același substantiv. Trebuie să explicați cum l-ați scris și de ce. Începem: (a) „Ninge cu fulgi mari. Fulgii se leagănă în aer". (b) „Are porumbei călători. Porumbeii lui au luat un premiu" etc. (...) E bine. În fiecare a doua propoziție ceea ce numește substantivul ne este cunoscut din prima propoziție. Mai facem un joc. Vă dictez alte cîteva propoziții. Începem: „Truditii țărani puneau iarăși mîna pe puști." (...) „Vitejii noștri strămoși luptau pentru a-și apăra țara." (...) „Greii ani de atunci nu-i uităm." (...) Scrieți din nou propozițiile fără cuvîntul din fruntea lor. (...) Explicați cum ați scris substantivele *țăran, strămoș* și *an* în cele două rînduri de propoziții și de ce le-ați scris așa de fiecare dată. (...) Ce cuvinte am îndepărtat în ultimele propoziții? (...) Subliniați-le cu două linii în propozițiile de la început și scrieți deasupra fiecăruia cîte silabe are. (...) Ce părți de vorbire sînt aceste cuvinte? (...) Scriem din nou cele trei propoziții, astfel: reintroducem adjectivele, dar nu la locul lor vechi, ci după substantive. (...) Să observăm și de data aceasta ce schimbări s-au petrecut. Subliniați adjectivele reintroduse și scrieți deasupra fiecăruia cîte silabe are. (...) Comparați adjectivele din fruntea propoziției cu cele reintroduse după substantive. Explicați cum ați scris pe primele, cum ați scris pe ultimele și de ce le-ați scris așa de fiecare dată. (...) Ultimul joc. Vă propun două substantive masculine: *leu* și *urs*. Scrieți pe fiecare cu cîte un adjectiv potrivit. (...) Alcătuiți cu fiecare grup cîte trei propoziții, în care substantivul să fie la plural și să aibă funcție de subiect. Modelul pentru începutul fiecărei propoziții vi-l dau eu: (a) Lupii lacomi ...; (b) Niște lupi lacomi ...; (c) Lacomii lupi ... (...). Exemplele sînt bune. Explicați cum ați scris fiecare substantiv și fiecare adjectiv. (...) Ș.a.m.d., în funcție de clasă, de timp. În concluzie se expun organizat motivele scrierii cu unu și doi *i* la substantivele și adjectivele folosite.

În alte variante, unul dintre exercițiile dirijate de cuvîntul învățătorului sau al profesorului ar putea fi o dictare însoțită de comentarii (cf., pentru aceasta, textul folosit în prima lecție a para-

grafului următor, 3.2.), ar putea fi transpus în tehnica instruirii programate etc. În cazul din urmă, textul programat, împărțit pe foi policopiate, ar fi rezolvat independent și reîntărit la nivelul clasei. Iată un exemplu de asemenea text pentru o porțiune din lecția de mai sus.

	1. Vi se dau propozițiile: Truditii țărani puneau iarăși mîna pe puști. Vitejii noștri strămoși luptau pentru a-și apăra țara. Greii ani de atunci nu-i uităm. Scrieți deasupra substantivelor *țărani, strămoși* și *ani* cîte silabe are fiecare. Toate aceste substantive sînt de genul . . . și la numărul . . .
1. 2, 2, 1 masculin plural	2. Scrieți din nou propozițiile fără cuvîntul din fruntea lor. . . . . Notați deasupra fiecărui substantiv rămas în fruntea propoziției cîte silabe are.
2. 3 Țăranii . . . 3 Strămoșii . . . 2 Anii . . .	3. Fiecare substantiv masculin la plural rămas în fruntea propoziției are . . . silabă . . . . . decît în primele propoziții. De aceea, toate se scriu cu . . . *i* la sfîrșit.
3. o mai mult doi	4. În propozițiile din (1), aceleași substantive se rostesc la plural cu . . . silabă . . . De aceea, ele se scriu cu . . . *i* la sfîrșit.

4. o mai puţin un	5. În propoziţiile scrise de voi în (2), nu apar trei cuvinte. Găsiţi-le în primele propoziţii, copiaţi-le aici şi scrieţi deasupra fiecăruia cîte silabe are. . . . .
5. 3 truditii 3 vitejii 2 greii	6. Aceste cuvinte sînt, ca părţi de vorbire, ... şi se află la genul . . . şi la numărul . . . Scrieţi din nou propoziţiile din (1), punînd însă adjectivele după substantivele pe care le lămuresc. . . . .
6. adjective masculin plural Ţăranii trudiţi . . . Strămoşii noştri viteji . . . Anii grei . . .	7. Reveniţi la (6) şi scrieţi deasupra fiecărui adjectiv cîte silabe are.
7. 2, 2, 1	8. Înaintea substantivelor, adjectivele la plural au avut . . . silabă . . . decît după substantive; de aceea, le-aţi scris cu . . . *i*. După substantive, avînd . . . silabă . . . , le-aţi scris cu . . . *i*.
8. o, mai mult, doi o, mai puţin, un	—

După cîteva lecții de acest fel, ar fi indicat să se fixeze și formele în *-ii* și *-iii* ale pluralului unor substantive și adjective de tipul *fiu — fii — fiii, zglobiu — zglobii — zglobiii* și numai după întărirea satisfăcătoare a acestora s-ar putea introduce în fixare și tipul *tigru — tigri — tigrii* (eventual, chiar la altă clasă, dată fiind frecvența lui slabă).

Pentru clase mai mari, o lecție cu aceeași temă și cu același obiectiv s-ar putea realiza ca în II A, § 4.3.1., adică pornind de la explorarea unei scheme inductive și continuînd cu operații care s-o exploateze aplicativ, prin reconcretizare și prin operări verbalizate cu notele definitorii, cu regulile de ortografie, care implică motivări și diferențieri, eventual urmate de substituții și transformări structurale etc.

(b) Lecția a doua

Revedem scrierea unor verbe de conjugarea I cu rădăcina terminată în *ș* sau *j*. La această conjugare am deosebit două tipuri principale de verbe: *a aduna* și *a lucra*. Treceți-le la indicativul prezent separînd terminațiile de rădăcină. (. . .) Să scriem pe tablă cele două categorii de terminații:

(adun)-, -i, -ă, -ăm, -ați, -ă;

(lucr)-ez, -ezi, -ează, -ăm, -ați, -ează.

Spuneți un verb cu rădăcina în *ș* și altul cu rădăcina în *j* care se conjugă după modelul verbului *a lucra*. (. . .) *A îngrășa* nu e bun. De ce? (. . .) Scrieți-le ca pe verbul *a lucra* de pe tablă. (. . .) Deci: *eu afiș-ez. El* . . .? El *afiș-ează* (după regiune, se opune indicația negativă: nu: afișază; de ce?) Noi . . .? (. . .) Noi *afiș-ăm* (ca mai înainte: nu afișem; de ce?). *Ei* . . .? (. . .) Ei *afiș-ează* (ca mai înainte). Eu *angaj-ez. El* . . .? (. . .) El *angaj-ează* (ca mai înainte). *Noi* . . .? (. . .) Noi *angaj-ăm* (ca mai înainte). *Ei* . . .? (. . .) Ei *angaj-ează* (ca mai înainte). Spuneți și alte verbe cu rădăcina în *ș* sau *j* care se conjugă la fel. (. . .) După modelul următor, scrieți răspunsurile la întrebarea mea, separînd terminația de rădăcină (exercițiu numai pentru regiunile în care se pronunță *-ază*): „— Îți deranjezi vecinii? > Ei mă deranjează". „— Îți încurajezi prietenii?" (. . .) Ș.a.m.d. Ștergem tabla. Copiați verbele pe care le scriu eu pe tablă, înlocuind punctul cu ce lipsește, considerînd că acțiunea se face în prezent (după regiuni: se propun numai formele în *-ează* acolo unde se pronunță *-ază* sau numai formele în *-ăm* acolo unde se pronunță *-em*): afiș.ză, afiș.m, furiș.ză, furiș.m, înduioș.ză, înduioș.m, înfățiș.ză, înfățiș.m, însetoș.ză, însetoș.m; angaj.ză, angaj.m, aranj.ză, aranj.m, dirij.ză, dirij.m, neglij.ză, neglij.m, protej.ză, protej.m. (. . .) Motivați felul în care ați înlocuit punctul. Observați ce este scris pînă la punct și ce urmează de la punct înainte. (. . .) Deci (după regiune): afișează,



nu afișază etc. sau afișăm, nu afișem etc. Vă scriu verbul *a lucra* și la alte moduri și timpuri; voi să le recunoașteți și să scrieți verbele *a afișa* și *a angaja* la modul și la timpul corespunzător (exercițiu numai pentru regiunile în care formele propuse nu se pronunță ca atare). Începem: eu *lucr-am.* (...) Deci: afișam, angajam, nu: afișeam, angajeam, Ștergem de pe tablă ce este scris după punct la fiecare verb. Ce am păstrat scris? (...) Să spunem fiecare verb la forma corespunzătoare verbului *lucr-am.* (...) Continuăm jocul cu altă formă: el *lucr-ă.* Scrieți: *a afișa* ...? (...) *A angaja* ...? (...) Deci: afișă, angajă, nu: afișe, angaje. Spuneți celelalte verbe de pe tablă la aceeași formă. (...) Altă formă: *lucr-înd.* Scrieți: *a afișa* ...? (...) *A angaja* ...? (...) Deci: afișînd, angajînd, nu: afișind, angajind. Spuneți la gerunziu și celelalte verbe de pe tablă. (...) De la infinitivul lung al verbului a lucra s-a format substantivul *lucr-are, lucr-ări.* De la *a afișa*? (...) De la *a angaja*? (...) Deci: afișare, afișări, angajare, angajări, ca lucrare, lucrări, nu: afișeare, afișeri, angajeare, angajeri. Formați în același fel substantive de la celelalte verbe de pe tablă. (...) Răspundeți oral, apoi în scris la întrebările mele, după modelul acesta: — Vă înfățișați? > — Ne înfățișăm noi, nu se înfățișează ei. Începem: — Vă înfricoșați? (...) Da: Ne înfricoșăm noi, nu se înfricoșează ei. — Vă înduioșați? (...) După întărire: — Vă aranjați? (...) După întărire: — Vă descurajați? (...) După întărire — Vă neglijați? (...) Ș.a.m.d.

Revenim și asupra unor verbe care au tot rădăcina în *ș*, dar care se conjugă după modelul verbului *a aduna.* (Această parte a lecției e necesară tot numai acolo unde pronunția în cazurile date nu e literară.) Vi le amintiți? (...) Iată pe cele mai folosite: *a îngrășa, a îngroșa, a înfășa.* Procedăm ca mai înainte: eu vă spun o formă a verbului *a aduna,* iar voi spuneți, apoi scrieți forma corespunzătoare a celor trei verbe. Începem: *adună.* (... Formele se rostesc pe rînd, de către un singur elev sau de mai mulți.) X încă rostește incorect. Separați terminația de rădăcină în *adună.* (...) Ce terminație trebuie să aibă cele trei verbe? (...) Da: îngrașă, îngroașă, înfașă, nu: îngrașe, îngroașe, înfașe. Continuăm: *adunăm.* (...) Care e terminația? (...) Acum e bine: îngrășăm, îngroșăm, înfășăm, ca și afișăm, furișăm, înduioșăm, nu: îngrășem, îngroșem, înfășem. Altă formă: *adună.* (...) Bine. Deci: îngrășă, îngroșă, înfășă, ca și afișă, furișă, înduioșă, nu îngrășe, îngroșe, înfășe. Continuăm: *adunam* (...) Da: îngrășa, îngroșa, înfășa, ca și afișa, furișa, înduioșa, nu: îngrășea, îngroșea, înfășea. *Adunînd.* (...) Bine: îngrășînd, înfășînd, ca și afișînd, furișînd, înduioșînd, nu: îngroșind etc. *Adunare-adunări.* (...) Da: îngrășare, îngrășări etc., ca și afișare, afișări etc. nu: îngrășeare, îngrășeri etc. Răspundeți printr-un îndemn

pozitiv la îndemnul meu negativ, după modelul următor: — Nu-l aştepta (pe el)! > — Ba aşteaptă-l (tu, pe el)! Aşteptaţi-i (voi) pe toţi! Începem: — Nu-l îngrăşa! (...) Da: — Îngraşă-l! Îngrăşaţi-i pe toţi. Continuăm: — Nu-l îngroşa! (...) Bine: — Îngroaşă-l! Îngroşaţi-i pe toţi! Ultimul îndemn: — Nu-l înfăşa! (...) Da: — Înfaşă-l! Înfăşaţi-i pe toţi!

Să recapitulăm. Ce categorii de verbe am revăzut? (...) Să scriem: Verbele de conjugarea I cu rădăcina în *ş* şi *j*. După cine ne călăuzim ca să pronunţăm şi să scriem corect terminaţiile acestor verbe? (...) Să spunem cît mai multe verbe cu rădăcina în *ş* şi *j* pe care trebuie să le pronunţăm şi să le scriem după modelul terminaţiilor verbului *a lucra*. (...) Să spunem şi verbele pe care trebuie să le pronunţăm şi să le scriem după modelul terminaţiilor verbului *a aduna*. (...)

(c) Lecţia a treia

Revenim asupra scrierii unor verbe de conjugarea I cu rădăcina terminată în vocală. Să ne amintim tipurile principale de conjugare a verbelor cu infinitivul în *-a*. (...) *A aduna* şi *a lucra*. Scrieţi-le la indicativul prezent separînd terminaţiile de rădăcină. (...) Spuneţi după care dintre aceste două verbe se conjugă verbul *a crea*. (...) Dar *a situa?* (...) Atunci să le spunem la indicativul prezent: Eu *cre-ez*. Eu *situ-ez*. Tu ...? (...) Tu *cre-ezi*. Tu *situ-ezi*. El ...? (...) El *cre-ează*. El *situ-ează*. Ş.a.m.d. Scrieţi-le separînd terminaţiile de rădăcină. (...) Mai ştiţi vreun verb care se conjugă la fel cu *a crea* şi *a situa?* (...) *A agrea*. Ce înseamnă? (...) *A efectua: efectuăm* un exerciţiu. *A polua:* fumul poluează aerul. *A accentua, a evolua*. Vă scriu verbul *a lucra* la diferite forme; voi să le recunoaşteţi şi să scrieţi verbul *a crea* şi verbul *a accentua* la forma corespunzătoare. Începem: *lucr-am?* (...) Da: *cre-am, accentu-am. Lucr-are?* (...) După întărire: *lucr-ă?* (...) După întărire: *lucr-arăm?* (...) După întărire: *să lucr-aţi?* (...) După întărire: *au lucr-at?* (...) După întărire: *a lucr-at?* (...) După întărire: *aţi lucr-at?* (...) După întărire: *lucr-ăm?* (...) După întărire: *lucr-înd?* (...)

Ne oprim şi la alte verbe cu rădăcina în vocală care se conjugă după modelul verbului *a lucra*, dar care, din motive fonetice, nu urmează întocmai modelul. În scrierea lor aplicăm o regulă pe care trebuie să v-o amintiţi. Scrieţi: *linia, copia, premia*. (...) N-aţi scris bine toţi: nu v-aţi amintit regula. Scrieţi verbele din nou, despărţind în fiecare ultima silabă. (...) Ce aţi scris pînă la silaba despărţită? (...) Ce este silaba despărţită? (...) În ce se sfîrşeşte rădăcina fiecărui verb? (...) Ce trebuie să scriem în cazul nostru la început de silabă după *i*? (...) Acesta este un aspect al regulii: scriem *a* la început de silabă după *i*. Treceţi verbele la persoana I



singular a indicativului prezent, separînd terminația de rădăcină. (. . .) De ce ați scris astfel? (. . .) Să spunem regula întreagă. (. . .) Da: scriem *e* și *a* după *i* la început de silabă. Scrieți, la fel, și persoana a III-a singular. (. . .) Organizăm un joc: voi cere pe rînd cîte unui elev să poruncească ceva altui elev: toți trebuie să scrieți porunca lui. De exemplu: „— Spune-i să aprecieze direcția. (Elevul X) — Apreciază direcția!" Începem: — Andronescu, spune-i lui Anghel să expedieze pălăria. (. . .) Ș.a.m.d. Ce cuvinte ați scris cu *a* după *i*? (. . .) Da: ați scris și verbe, și substantive. Să mai amintim verbe care se scriu la fel. (. . .) *A închiria, a paria, a înfia, a expedia, a domicilia, a varia, a aprecia.*

Cîteva verbe care au rădăcina terminată în alte vocale decît *i* se opun atît verbelor cu rădăcina în *i*, cît și verbelor de tipul *a crea* și *a situa*. Rămîne să vă amintiți prin ce se deosebesc de celelalte și regula căreia i se supun. Scrieți verbele următoare, despărțind în fiecare ultima silabă: *îmbăia, întemeia, înapoia.* (. . .) Ce ați scris pînă la silaba despărțită? (. . .) Subliniați vocala de la sfîrșitul rădăcinii. (. . .) Cum ați scris ultima silabă? (. . .) De ce? (. . .) Aceasta este prima parte a regulii! La început de silabă, scriem *ia* după orice vocală în afară de *i*. Ce este ultima silabă? (. . .) Scrieți aceleași verbe la indicativul prezent, persoana a II-a singular, separînd terminația de rădăcină. (. . .) Cum ați scris? (. . .) De ce? (. . .) Aceasta este regula întreagă: scriem *ie* și *ia* la început de silabă după orice vocală în afară de *i*. Organizăm un joc: copiați cuvintele pe care le scriu eu pe tablă, înlocuind punctul cu ce credeți că lipsește: cre.z, cre.ză, cre.sem; situ.z, situ.ză, situ.sem; lini.z, lini.ză, lini.sem; premi.z, premi.ză, premi.sem; înteme.z, înteme.ză, înteme.sem; înapo.z, înapo.ză, înapo.sem. Ce am scris pînă la punct în fiecare verb? (. . .) În ce fel de sunet se termină rădăcina tuturor verbelor? (. . .) Urmează să înlocuiți punctul. Îl veți înlocui la fel în toate verbele? (. . .) De ce? Trebuie să completați ce urmează de la punct înainte; adică ce? (. . .) Să stabilim atunci în cîte feluri trebuie scrise terminațiile acestor verbe cu rădăcina în vocală. (a) Ce știm despre primele două verbe: *a crea* și *a situa?* (. . .) Așa e: au terminațiile verbului *a lucra*. (b) Ce știm despre verbele cu rădăcina în *i?* (. . .) Da: scriem la început de silabă *e* și *a* după *i*. (c) Ce știm despre celelalte verbe? (. . .) Da, aici aplicăm altă regulă, de la care fac excepție primele două verbe: scriem în terminații, la început de silabă, *ie* și *ia* după orice vocală în afară de *i*. Acum puteți lucra. (. . .) Încă un joc asemănător. Copiați la fel verbele următoare: cre.m, situ.m, lini.m, premi.m, înteme.m, înapo.m. (. . .) Aveați două posibilități de a înlocui punctul. Gîndiți-vă și găsiți-le pe amîndouă. (. . .) Prin urmare: cre-*ăm*, cre-*am*, situ-*ăm*, situ-*am*,

dar lini-*em*, lini-*am*, premi-*em*, premi-*am*, înteme-*iem*, înteme-*iam*, înapo-*iem*, înapo-*iam*.

Să recapitulăm. Ce categorie de verbe care se conjugă după modelul verbului *a lucra* am revăzut? (. . .) Cum le grupăm după felul în care le scriem terminațiile? (. . .) Să scriem distinct aceste trei grupe. Deci: Verbe cu rădăcina în vocală: (a) verbele de tipul *a crea* și *a situa* (se completează oral: care au aceleași terminații cu *a lucra*); (b) verbele cu rădăcina în *i* (se completează oral: care urmează regula scrierii cu *e* și *a* după *i* la început de silabă); (c) verbele cu rădăcina în alte vocale decît *i* (se completează oral: care urmează regula scrierii cu *ie* și *ia* la început de silabă, după orice vocală în afară de *i*).

În altă variantă, unele etape ale lecției se pot realiza prin operare verbalizată cu regula de ortografie după modelul ghidajului strîns cu notele definitorii, cu trăsăturile semnificative ale fenomenului. De exemplu, în cadrul exercițiului de completare a unor verbe cu literele omise: cre.z, cre.ză, cre.sem; situ.z, situ.ză, situ.sem etc., după completare, la indicația profesorului, elevul adaugă: Scriem *creez*, cu terminația *-ez* după *-e* din rădăcină, pentru că verbul are aceleași terminații ca *a lucra*. Elevul . . . : Scriem *creează*, cu terminația *-ează* după *-e* din rădăcină, pentru că *a crea* are aceleași terminații ca verbul *a lucra* . . . Elevul . . . : Scriem *premiază*, cu terminația *-ază*, pentru că la început de silabă după *i* se scrie *a* . . . Elevul . . . : Scriem *întemeiez*, cu terminația *-iez* după *-e* din rădăcină, pentru că, exceptînd verbele *a crea*, *a agrea* și cele de tipul *a situa*, la început de silabă se scrie *ie* după orice vocală în afară de *i*. Ș.a.m.d. Modalitatea aceasta de dublare a unui exercițiu prin operare verbalizată cu regula este posibilă foarte des și e recomandabilă la primele exersări cu o regulă nouă, cu un caz de specie nou sau cu noțiuni de limbă care dau justificare și expresie lingvistică unei cunoașteri intuitive anterioare.

(d) Lecția a patra

Ne oprim astăzi la cîteva forme ale unor verbe care se pronunță și se scriu cu doi *i*. Începem cu verbe de conjugarea I care au rădăcina în *i*, dar care nu mai au terminațiile *-ez*, *-ezi*, *-ază*, ca *a linia*, *a premia* etc. Știți vreunul? (. . .) Să le scriem: *a apropia*, *a înfuria*, *a speria*. De obicei însă le folosim cu pronume reflexive: *a se apropia* etc. Să le spunem și să le scriem la indicativul prezent. *A se apropia:* eu mă . . .? (. . .) Nu rostiți clar terminația. Scrieți verbele la această persoană separînd terminația de rădăcină. (. . .) Ce fel de sunet este *i* din terminație? (. . .) Deci: eu mă apropii. *A înfuria:* eu mă . . .? (. . .) După întărire: *a se speria:* eu mă . . .? (. . .) După întărire: *a se apropia:* tu te . . .? (. . .) *A se înfuria:*

tu te...? (...) După întărire: *a se speria:* tu te...? (...) După întărire: comparați persoana a doua cu persoana I. Ce observați? (...) Așa e: amîndouă persoanele au aceeași terminație, se pronunță și se scriu la fel. De la persoana a III-a scrieți direct formele în continuare (...) Să spună cineva cum a scris. (...) Da: ne apropi*e*m, ne înfuri*e*m, ne speri*e*m; vă apropi*a*ți, vă înfuri*a*ți, vă speri*a*ți; se apropi*e*, se înfuri*e*, se speri*e*. Ce regulă de ortografie ați aplicat de la persoana a III-a înainte? (...) Da: scriem *e* și *a* la început de silabă după *i*. Organizăm un joc: după modelul pe care vi-l dau, răspundeți la întrebările mele, în scris, printr-o singură propoziție: „— Cine apropie prima linie? Cine apropie a doua linie? > — Tu apropii cele două linii". Începem: — Cine sfîșie prima hîrtie? Cine sfîșie a doua hîrtie? (...) Da: Tu sfîșii cele două hîrtii. Mai departe: — Cine împrăștie prima primejdie? Cine împrăștie a doua primejdie? (...) Da: Tu împrăștii cele două primejdii. Continuăm: — Cine îmbie prima familie? Cine îmbie a doua familie? (...) Da: Tu îmbii cele două familii. Continuăm: — Cine zgîrie prima fotografie? Cine zgîrie a doua fotografie? (...) Da: Tu zgîrii cele două fotografii. Subliniați în propozițiile voastre substantivele și verbele cu aceleași terminații. (...) Sînt într-adevăr înrudite din punct de vedere ortografic. Să scriem toate formele asemănătoare: substantivele: *linie, linia, linii* ș.a.m.d.; verbele: *apropie, apropia, apropii* ș.a.m.d.

După modelul: „Eu nu cred. Poate crezi tu", scrieți numai propoziția a doua ca urmare a propoziției negative pe care v-o spun eu. Începem: Eu nu scriu. (...) Bine: Poate scr*ii* tu. Pronunțăm și scriem deci doi *i*. Eu nu țin. (...) Da: Poate ț*ii* tu. Pronunțăm și scriem tot doi *i*. Eu nu știu. (...) Da: Poate șt*ii* tu. Eu nu vin. (...) Bine: Poate v*ii* tu. La ce persoană ați folosit toate aceste verbe? (...) Să le rostim și să le scriem din nou. (...) Scr*ii*, ț*ii*, șt*ii*, v*ii*. Facem încă un joc: după modelul: „Ai, nu ai, dai", încercați să îmbinați două cîte două formele scr*ii*, ț*ii*, șt*ii*, v*ii*. Aveți mai multe posibilități, dar trebuie să alcătuiți de fiecare dată fraze cu înțeles. Începeți să lucrați. (...) Fraza e bună: Șt*ii*, nu șt*ii*, scr*ii*. (...) Și aceasta e corectă: V*ii*, nu v*ii*, scr*ii*. (...) Da: Șt*ii*, nu șt*ii*, v*ii*. (...) Da: Ț*ii*, nu ț*ii*, v*ii*. (...) Da: Scr*ii*, nu scr*ii*, v*ii*. (...) Da: Ț*ii*, nu ț*ii*, scr*ii*. (Unele exemple pot fi dezvoltate oral la sfîrșitul exercițiului, după ce au fost scrise de toți elevii, pentru a face comunicările mai ușor de înțeles: Vii, nu vii, ne scrii între timp; Știi astăzi, nu știi, vii la lecție, trebuie să vii la lecție; Ții, nu ții, îți place, nu-ți place, vii cu noi, trebuie să vii cu noi etc.).

Lecția poate continua în același fel cu alte situații (perfectul simplu al verbelor de conjugarea a IV-a în *-i* etc.).

3.2. Elevul trebuie desprins treptat din dirijarea minuțioasă a învățătorului sau a profesorului și pus să aplice independent regula exersată la început sub supravegherea și sub indicațiile permanente ale acestuia. Posibilitatea, cunoscută (III A, § 3) este **exersarea independentă,** individuală sau în grup. Cînd clasa permite, cunoașterea regulii poate fi continuată direct cu activități independente mai întinse. Relațiile dintre profesor și elevi în astfel de împrejurări au fost descrise în paragraful amintit. Profesorului îi aparțin, aici, concluziile finale, evaluarea rezultatelor și sarcinile viitoare pentru elevi și pentru sine, dar poate interveni și altfel, în sprijinul elevilor, mai ales cînd observă că activitatea stagnează.

În școală, lecția de exercițiu cea mai frecventă, întemeiată pe activitatea independentă a elevilor, este constituită dintr-un exercițiu central (o copiere, o dictare sau o compunere cu temă ortografică)[1], pregătit frontal sau tot independent, continuat, eventual, cu unul sau două exerciții scurte și întărit prin confruntarea rezultatelor la nivelul clasei-grup. În III C, §§ 3.2. și 3.3. se descriu modalitățile ipotetice ale unei asemenea lecții (cu întăririle în V, § 5.3.3.2.).

Propunem și două lecții alcătuite din succesiuni de exerciții cu pondere relativ asemănătoare, avînd aceleași teme și aceleași obiective ca două dintre lecțiile din § 2.1. Se comunică (prin scriere la tablă, pe cale orală sau prin foi policopiate și împărțite) numai materialul și sarcinile de lucru pentru o etapă.

(*a*) Prima lecție

Varianta$_1$, de la clasa a IV-a, lucru individual sau în grupuri omogene, în patru etape, cu patru confruntări la nivelul clasei.

1. a. Din materialul următor:[2]

Au sosit în oraș	niște toți	turist călător coleg

alcătuiți șase propoziții.

b. În propozițiile alcătuite de voi există șase substantive masculine la plural. Le-ați scris la fel? De ce?

---

[1] N-am inclus analiza gramaticală, deși e folosită cu predilecție în situația dată, pentru motivele arătate în III B, § 1.1.

[2] Subiectul și scopul lecției se anunță ca în § 3.1. De altfel, întreaga lecție dirijată frontal ar putea fi transcrisă în sarcini grupate pentru rezolvare independentă în etape. Variantele posibile, pe clase, sînt nenumărate, chiar dacă avem în vedere numai exercițiile propuse cu acest scop în III B, E, F.

2. a. În propozițiile de mai jos trebuie să înlocuiți liniuța cu ce lipsește:

Turișt- aceștia au venit împreună cu alți *călător-*.

Cîțiva *turișt-* au fost conduși de *coleg-* mei.

Călător- ceilalți au mers cu doi *coleg-* de-ai tăi.

b. Explicați cum ați scris fiecare substantiv și de ce l-ați scris așa. Trebuie să vă notați observațiile ordonat.

3. a. Alcătuiți și voi un material asemănător cu cel din (1), care să îngăduie formarea a șase propoziții cu substantive masculine la plural scrise cu un *i* și cu doi *i* la sfîrșit.

b. Scrieți din nou numai propozițiile în care substantivele au doi *i* la sfîrșit, adăugînd însă *după* fiecare substantiv cîte un adjectiv potrivit.

c. Scrieți din nou propozițiile, așezînd adjectivul *înaintea* substantivului.

d. Aveți scrise în acest moment două rînduri de propoziții: primele, cu adjectivul după substantiv; ultimele, cu adjectivul înaintea substantivului. Uitați-vă cum ați scris substantivele și adjectivele la început și cum le-ați scris în propozițiile din urmă și explicați scrierea fiecăruia. Notați-vă observațiile cît mai ordonat.

4. a. Vă dictez un text:

Elevii mici și mari din școala noastră au răsădit tinerii pomi din parcul nou. Cel mai ușor s-au prins arțarii, teii și salcîmii. Cinci castani înalți, cu fragezii lor boboci gata să se desfacă, au avut nevoie de mai multă îngrijire. Păcat că mestecenii, albii mesteceni foșnitori, s-au uscat!

b. Verificați transcrierea după dictare citind textul de trei ori: prima dată dați atenție substantivelor și adjectivelor la plural; a doua oară, ortografiei celorlalte cuvinte; a treia oară controlați punctuația.

c. Trebuie să scoateți din text substantivele și adjectivele masculine la plural și să le grupați după felul în care sînt scrise la sfîrșit:

Substantive <
Adjective <

d. Explicați scrierea fiecărei grupe de substantive și de adjective.

Varianta 2, de la clasa a VI-a, lucru în grupuri omogene, într-o singură etapă, cu o singură confruntare la nivelul clasei.

1. Completați cuvintele neterminate din propozițiile de mai jos cu ceea ce le lipsește. Dacă sînteți atenți, veți constata că o puteți face nu numai într-un singur fel.

Cei doi din mijloc sînt *inginer-*.

Muncitorii din jurul lor sînt *fruntaș-*.

În fabrica aceasta, *premiaț-* sînt toți *muncitor-*.

2. Scrieți toate propozițiile rezultate.

3. Trebuie să arătați: (a) cîte feluri de completare a suportat fiecare cuvînt; (b) de ce au fost posibile completările diferite ale aceluiași cuvînt; (c) în ce a constat fiecare completare la fiecare cuvînt. Pentru a răspunde la ultimele două întrebări, trebuie să înțelegeți și să precizați ce comunică fiecare propoziție ca urmare a unui gen de completare sau a altuia și ce schimbări fonetice și gramaticale suferă fiecare cuvînt neterminat prin trecerea de la un fel de completare la altul (adică prin trecerea de la un conținut comunicat la altul).

(*b*) Lecția a doua

Varianta 1, de la clasa a VI-a, lucru individual sau în grupuri omogene, în patru etape, cu patru confruntări la nivelul clasei.

1. a. Aveți scrise mai jos terminațiile unor moduri și timpuri ale verbului *a lucra*.

-ez, -ezi, -ează, -ăm, -ați, -ează;
-am, -ai, -a;
-ai, -ași, -ă;
-înd.

Găsiți cinci verbe cu rădăcina terminată în vocală care se conjugă ca verbul *a lucra* și scrieți două dintre ele la modul, timpul și persoanele (cînd e cazul) indicate de terminațiile date.

b. Scrieți aceleași verbe la perfectul compus, la mai mult ca perfect și la conjunctivul prezent persoana a III-a singular.

2. a. Vi se dau terminațiile:

-iez, -iezi, -iază, -iem, -iați, -iază;
-iam, -iai, -ia;
-iai, -iași, -ie;
-ind.

Găsiți cinci verbe cu rădăcina terminată în vocală care primesc aceste terminații și scrieți două dintre ele la modul, timpul și persoanele (cînd e cazul) indicate de terminațiile date.

b. Terminațiile din (1. a.) și (2. a.) au aceste însușiri comune: urmează după o silabă terminată în vocală; au început vocalic; aparțin unor verbe de aceeași conjugare, la aceleași moduri, timpuri și persoane. Atunci, de ce nu sînt identice?

3. a. Vi se dau și terminațiile:

-ez, -ezi, -ază, -em, -ați, -ază;
-am, -ai, -a;
-ai, -ași, -e;
-ind.

Găsiți cinci verbe cu rădăcina terminată în vocală care primesc noile terminații și scrieți două dintre ele la modul, timpul și persoanele (cînd e cazul) indicate de terminațiile date.

b. Noile terminații se opun atît celor din (1. a.) cît și celor din (2. a.). De ce?

4. Încercați să notați organizat motivele care hotărăsc ortografia diferită a celor trei tipuri de verbe de conjugarea I.

Varianta $_2$, de la clasa a VII-a, lucru în grupuri omogene, cu o singură confruntare la nivelul clasei.

Vi se dau următoarele trei grupe de terminații:

-ez, -ezi, ează;	-iez, -iezi, -iază;	-ez, -ezi, -ază;
-am, -ai, -a;	-iam, -iai, -ia;	-am, -ai, -a;
-ai, -ași, -ă;	-iai, -iași, -ie;	-ai, -ași, -e;
-înd.	-ind.	-ind.

1. Sînt toate posibile? În caz afirmativ, trebuie să arătați cînd devine posibilă fiecare grupă și de ce există nepotrivirile dintre o grupă și celelalte. În caz negativ, trebuie să deosebiți terminațiile corecte de cele incorecte și să motivați fiecare diferențiere. Orice soluție trebuie ilustrată cu verbe conjugate la modurile și timpurile notate de terminațiile acceptate.

2. De ce credeți că vi s-a propus spre rezolvare această problemă de ortografie?

Puteți consulta manualul și notițele.

D. ORTOGRAFIA ÎN LECȚIA DE LITERATURĂ

(§§) **1.** Ortografia în preocuparea curentă a lecției. **2.** Investigarea grafiei în sprijinul interpretării operei literare.

1. Prioritatea acțiunilor *indirecte* de cultivare a limbajului elevilor în **lecțiile de literatură** este normală. Lecțiile de literatură sînt mai ales situații obligate în care elevul își pune în valoare competența lingvistică dobîndită în lecțiile de limbă — își exercită adică

performanța. Ele îngăduie însă, prin studiul operelor literare și prin activitățile legate de analiza textelor, și mărirea capacității de înțelegere și de elaborare a unor mesaje mai pretențioase. La rezultatul unor asemenea acțiuni se adaugă progresul care se realizează în general în posibilitățile de exprimare ale preadolescentului și ale adolescentului odată cu lărgirea continuă a experienței lor de viață și a orizontului lor intelectual, prin contact cu fapte de cultură mai exigente — conferințe, teatru, muzee, expoziții etc., prin lectură și prin studiu.

Lecțiile de limbă, chiar desăvîrșite, nu pot face totul pentru educarea limbajului elevilor, iar acțiunile indirecte din lecțiile de literatură și progresul spontan nu rezolvă prea multe dintre defectele de exprimare sau dintre insuficiențele exprimării pe care le lasă fără soluție, prin forța împrejurărilor, studiul limbii. Perfecționarea mijloacelor personale de comunicare verbală nu se încheie odată cu anii de școală, nici chiar odată cu obținerea unei diplome universitare; dar în discuția noastră avem în vedere un nivel de exigență încă modest, pe măsura posibilităților de vîrstă ale elevilor și corespunzător cu nevoile de achiziționare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cerute de programele școlare. În acest sens, în sintaxă, în lexic, în pronunție și în ortografie sînt necesare și acțiuni educative *directe*, în continuarea celor din lecțiile de limbă.

De obicei, asupra ortografiei și a pronunției se acționează direct corectînd spontan, îndreptînd pe loc greșeli care apar în scrisul sau în vorbirea elevilor. Practica aceasta nu este satisfăcătoare, nu are urmări pentru că a corecta cu adevărat înseamnă a trata pedagogic o deprindere negativă în curs de formare sau stabilizată, în vederea desființării ei (V, § 5.3.); cu alte cuvinte, corectînd, trebuie să revenim la reguli uitate (sau chiar să comunicăm reguli necunoscute la timp) să confruntăm greșeala cu regula și să fixăm varianta ortografică prin exerciții. În liceu, pentru a compensa carențele unor defecte de conținut și de metodă ale etapei anterioare, timpul nu ne îngăduie reconstrucția cunoștințelor lingvistice pe care ar trebui să se întemeieze scrisul adolescentului. De aceea, e nevoie să recurgem uneori, în stadiul acesta, la mijloacele intuitive proprii vîrstei școlare mici, la analiza mesajelor, la operări directe cu faptele de limbă — substituții, transformări etc., spre a acoperi măcar acum și măcar sub forma de deprinderi practice elementare debitul nejustificat al școlii generale (IV A, § 2.1.). Dar tot în liceu și numai în orele de literatură se continuă firesc achiziția ortografiei cu fapte, cazuri de specie sau reguli noi, cărora vîrsta școlară anterioară nu le putuse face față. În genere (și în liceu mai

frecvent), nu se poate despărţi îmbogăţirea vocabularului elevilor de ortografia fiecărui cuvînt care intră în stoc, fie că e vorba numai de o integrare într-o regulă generală veche sau de o extindere a unei reguli particulare vechi, fie că e necesară pentru cuvîntul nou o regulă nouă (II A, § 1. şi IV B, § 1.1.).

2. În lecţiile de literatură, grafia şi ortografia pot deveni şi obiect de investigaţie în vederea interpretării operei literare. Dacă scrierea este adecvată ca redare grafică a structurilor stilistice, reproducînd complet faptele de stil aşa cum sînt ele codate (M. Riffaterre, 1964, 64, Nota 24), înseamnă că nu putem ignora aspectul grafic al unui text literar atunci cînd îl supunem analizei în şcoală.

Scrierea poate să reproducă pronunţia personală în intenţia generală a adecvării la obiect: orice abatere de la norma literară, orice inadecvare a pronunţiei unui personaj la norma ortoepică a momentului, redate de scriere, sînt adecvate din punct de vedere stilistic dacă sînt corespunzătoare idiolectului personajului în limitele funcţiei stilistice a particularităţilor lui de limbă. Personajele lui Caragiale ar înceta să mai trăiască dacă ar rosti corect: *bulivar*, *dropicale*, *itidenţă*, *vermult*, *asinuitate*, *bulametru*, *arfivă*, *nifilist*, *cioclopedică*, *ezirciţ*, *ciucalată*, *intrigatoriu*, *catrindală*, *ceferticat*, *pricepţie*, *bagabont*, *bampir*, *ficsonomie* etc. (I. Iordan, 1957, 18 urm.). La concluzia că „tot ce pune Caragiale de la dînsul, adică din propria-i creaţie, în vorbirea personajelor sale comice întrece prin autenticitate realitatea lingvistică concretă din acea vreme" (*Ibid.*, 45) am ajunge confruntînd modul de pronunţare cu norma literară, relevînd legile fonetice puse la contribuţie de scriitor pentru a-şi caracteriza şi caricaturiza personajele, explicînd natura exagerărilor conştiente — realizate nu prin particularităţi inexistente sau imposibile, ci prin selecţie şi concentrare. Faptele nu sînt de ortografie, dar ecoul lor în scrierea corectă nu poate fi neglijat: dacă conchidem că un mod incult de rostire, transcris ca atare, ne expune ridicolului, putem nădăjdui într-o creştere a exigenţei elevilor faţă de scrisul personal.

Scrierea redă şi particularităţi de vorbire care sînt fapte de stil ca «abateri» neaberante; de exemplu, lungirea unor sunete, vocale sau consoane (I. Iordan, 1944, 52 urm. şi 1956, 148; L. şi M. Seche, 1954, 69—70). Fapte ca „*s-aaa duuus* şi limba" (I. Eliade-Rădulescu), „bin*ii*şor! sare şi ea din car", „*taaa*re mi-i poftă!" (I. Creangă), „Vo*rrr*bă!", „*Rr*omânii verzi" (I. L. Caragiale) corespund realităţii lingvistice. Le interpretăm deci din unghiul pronunţiei şi al codajului stilistic din situaţiile contextuale în care apar. Cazuri

ca „poppor“, „*P*pastramagiule“, „*C*canalia!“ (I. L. Caragiale) sînt puţin diferite: consoanele geminate nu se pronunţă propriu-zis ca atare, fiind oclusive, întrerupte, dar o accentuare a ocluziunii se produce, printr-o închidere mai fermă şi mai lungă a canalului expirator. Ele fac trecerea către domeniul în care ortografia devine un procedeu stilistic de sine stătător, caracterizat prin aceea că faptele de stil pot fi sesizate numai de cel ce *vede* un text, îl *citeşte*. Cînd Caragiale notează că personajul poartă „o fundă mare *rose-pâle* la gît, (...) ciorapi *crême*“, înţelegem, peste identitatea fonetică *(roz-pal, crem)*, că scriitorul a dat limbajului său caracter de jargon, cosmopolit (L. şi M. Seche, 1954, 64, 66, 69—70). Camil Petrescu, transcriind astfel vorbele unei actriţe de mîna a treia: „parcă-i *Donchişote*“, dezvăluie şi starea intelectuală a personajului. Scriitorii dau uneori funcţie stilistică majusculei. În poezia *Umanizare* de I. Barbu, de exemplu, ar trebui să relevăm rolul literei mari la *G*îndire şi *E*uritmie, cuvinte în jurul cărora se structurează întreaga poezie: majuscula le scoate din anonimatul grafic al textului, le lărgeşte considerabil sfera şi le potenţează sensul metaforic; norma ortografică ar fi fost «incorectă» din punct de vedere stilistic[1]. Ş.a.m.d.

Sînt împrejurări în care grafia şi ortografia devin obiectul fundamentul al investigării unui text literar. Analiza schiţei *Telegrame*, de I. L. Caragiale, de exemplu, este inseparabil legată de limba scrisă a personajelor. În text, nici un cuvînt nu aparţine scriitorului şi nici un personaj nu vorbeşte. Strict informaţional, schiţa cuprinde relatările reclamaţilor, ale corespondentului de ziar şi ale procurorului, intervenţia unui intermediar[2], o cerere de demisie, ordine, dispoziţii şi răspunsuri oficiale. Situaţia impune personajelor să acţioneze numai prin scris, să folosească limba literară scrisă în varianta ei administrativă, deci neutră, solemnă, oficială, şi s-o adapteze la limbajul brahilogic al telegramelor[3]. Pentru a interpreta limba scrisă a personajelor am avea nevoie de un model al genului, la care să raportăm pe prima. Îl găsim, cu unele rezerve privitoare la anume formule stereotipizate, în telegramele semnate

[1] Din comunicarea pe care prof. Vasile Laţiş din Tîrgu-Lăpuş a prezentat-o în aprilie 1969 la sesiunea ştiinţifică de la Baia-Mare, consacrată ortografiei.

[2] Care, în franţuzeşte, ne interesează din alt punct de vedere.

[3] Păstrîndu-ne în convenţia subtextuală, după care telegrafiştii vor fi transmis fidel textul manuscris al telegramelor.

de cei doi miniştri, cărora Caragiale nu putea să nu le recunoască un limbaj convenabil. În raport cu aceştia, nu e greu să remarcăm şi să fructificăm contrastele mari: (a) limbă scrisă oficială — transpunere în scris a limbii vorbite, neîngrijite; (b) concordanța cu norma ortoepică — redare a normei fonetice a graiului, potențată de semidoctism; (c) limbajul curent al telegramelor — limbă vorbită alterată de ignorarea tehnicii de comprimare; (d) ortografie — transcriere agramată a secvenței sonore. Dacă alcătuim fişa lingvistică a fiecărui semnatar de telegramă — şi operația ar fi necesară nu numai pentru literatură, deținem, prin natura, numărul şi frecvența abaterilor, argumentele depline ale stării intelectuale a personajelor. Compararea fişelor ne îngăduie şi o anumită ierarhizare şi nu întîmplător procurorul spre pensie, deci eventual spre senilizare prin viața morală pe care o reconstituim din relatarea unuia dintre reclamanți, se află în capul listei. Este recomandabil să exploatăm educativ orice împrejurare de acest fel, în care investigarea scrisului unui personaj poate avea consecințe pozitive pentru scrisul elevilor. Proiectînd greşeala de ortografie pe un fond satiric, relevînd-o ca argument de definire a unei stări intelectuale inferioare şi ridicole, putem spera, dincolo de efectul direct pe care analiza lingvistică l-ar avea asupra deprinderilor elevilor, şi într-o schimbare de atitudine a acestora față de scrisul personal.

V. Despre greşeală

(§§) **1.** A corecta sau a preveni? **2.** Conceptul de greşeală de ortografie. **3.** Inventare de greşeli. **4.** Cauze ale greşelilor de ortografie. **4.1.** Cunoaşterea formală a sistemului limbii şi dificultăţi ale sistemului limbii şi ale sistemului ortografc. **4.2.** Cauze de ordin psihologic. **4.3.** Cauze de ordin pedagogic. **4.4.** Mediul. **4.5.** Cauze de ordin senzorial, fiziologic. **5.** Evaluarea în pedagogia ortografiei. **5.1.** Evaluarea în slujba fixării indicilor de achiziţie a ortografiei pe clase. **5.2.** Evaluarea în slujba reglării acţiunii pedagogice concrete. **5.3.** Evaluarea ca întărire pentru elevi. Corectarea greşelilor. **5.3.1.** Obiectul evaluării ca întărire. **5.3.2.** Cerinţele corectării. **5.3.3.** Modul de corectare. **5.3.3.1.** Rolul profesorului în corectare şi posibilităţile lui de acţiune. **5.3.3.2.** Rolul elevului în corectare şi posibilităţile lui de acţiune. **6.** Pentru o pedagogie preventivă a ortografiei — în loc de un capitol de concluzii.

1. Numărul, gravitatea şi persistenţa greşelilor de ortografie în şcoală şi dincolo de şcoală fac ca cea mai mare parte a atenţiei şi a efortului nostru să se orienteze către acţiuni corective, deci spre o pedagogie curativă, terapeutică. O precizare a conceptului de greşeală de ortografie şi a tipurilor de greşeli, o analiză a cauzelor care le provoacă, a condiţiilor, a modului şi a mijloacelor de evaluare şi de corectare sînt, evident, necesare. Dar trebuie să începem cu concluzia acestui capitol: sîntem constrînşi să îndreptăm astăzi greşelile cărora le-am lăsat drum liber ieri; însă tot astăzi trebuie să închidem drumul greşelilor de mîine; «problema» ortografiei se va rezolva nu printr-o pedagogie terapeutică, ci prin una preventivă.

2. Greşeala de ortografie — dacă nu e un accident — reprezintă psihologic fie lipsa de reacţie corespunzătoare la un stimul încă nespecializat, la o regulă încă nefixată, lipsă a cărei instalare în deprindere trebuie prevenită, fie o deprindere negativă, un sistem de conexiuni stabilizat, care din punctul de vedere al regulii nu corespunde stimulilor reali şi care trebuie desfiinţat.

Pentru pedagog, acţiunea considerată greşeală de ortografie reprezintă o îndepărtare de la corect, un comportament contraindicat implicînd o apreciere negativă, deci un fapt puternic impregnat de imperative morale (Val. Guţu Romalo, 1961, 528; R. Chabot, 1959, 7).

Lingvistic, greşeala de ortografie capătă semnificaţii diferite după implicaţiile ei cu sistemul funcţional, cu sistemul normei — ortoepice în primul rînd sau cu sistemul ortografic exclusiv. (a) Forme ca: (toţi) *copii, ieu, istoriia, vam* (dat) *vasile, Sîmbăta de sus* sînt greşeli de ortografie pur şi simplu. Orice transcriere a pronunţiei literare în neconcordanţă cu regula de ortografie şi orice încălcare a regulilor de ortografie fixate în necontingenţă cu pronunţia produc greşeli de acest fel. (b) Forme ca *tinereţă, pîrău, mesagiu, franceji, findcă, aier, liceie, poiet* sînt greşeli de ortoepie transcrise ca atare şi devenite astfel şi greşeli de ortografie. Orice încălcare a normelor ortoepice concordante cu ortografia şi stabilite în virtutea altor criterii decît cel morfologic produce, prin transcrierea modului incorect de pronunţare, greşeli de acest fel. (c) Forme ca (o) *tovarăşe,* (o) *cîrje, îngrăşem, angajem, înfăţişind, angajind, înfăţişeri, angajeri, înfricoşetor, îngreşemînt, furişază, angajază, scrim, scriţi, nu fii* (supărat), *dial* reprezintă în acelaşi timp greşeli de normă şi abateri de la sistem, devenite, prin transcriere, şi greşeli de ortografie (I. Iordan, 1951, 15—16; M. Grigorescu, 1954, 46—47; V. Hristea, 1964, 285; I. Dănăilă, 1965, 210—212). Orice încălcare a normelor ortoepice concordante cu ortografia şi stabilite în virtutea principiului morfologic produce, prin transcrierea modului incorect de pronunţare, greşeli de acest gen.

Gravitatea unei greşeli se apreciază după criterii lingvistice, culturale sau morale. O greşeală devine foarte gravă din momentul în care stînjeneşte comunicarea tulburînd mesajul, adică făcîndu-l echivoc, ambiguu sau anulîndu-i capacitatea de a comunica vreo informaţie. În cazuri ca: „merge sprijinit într-o cîrje", „vin toţi elevi", comunicările se realizează, deoarece deficitul de informaţie produs de greşelile de ortografie este compensat de context. Dar în: „merge sprijinit în cîrje", „în curte sînt toţi elevii", contextul este neelocvent, iar greşelile de ortografie alterează mesajele, presupunînd că ele au fost: „merge sprijinit în cîrjă" şi „în curte sînt toţi



elev*i*“ (=toți cei din curte sînt elevi). În alt caz: „gălăgioș*i* sînt copi*i*“ mesajul este anulat, pentru că greșeala de ortografie face imposibilă oricare dintre variantele virtuale: „gălăgioși sînt copii*i*“, „gălăgioși*i* sînt copii“ sau „gălăgioși*i* sînt copii*i*“. În afara unor astfel de împrejurări, o ierarhizare a greșelilor e greu de stabilit, din cauza amestecului de puncte de vedere. De obicei se consideră foarte grave grafiile semiculte, ca: *văzu-se, gîndu-l, va* dat, acestei *poezi, vasile, ne văzut* etc., cele care corespund unei pronunții semiculte: *subect, fincă, propietar* etc. sau hiperortografiile: (el) *venii*, (doi) *elevii, cunoștiință, împărățiea* etc. Se apreciază ca importante, dar sub nivelul de gravitate de mai sus, grafiile care redau pronunția regională: *ușe, plaje, sară, mîne, moleșală, tînjală* etc., norma fonetică veche în cuvinte noi: *iepocă, poiet, liceie* etc., pronunția normală opusă soluției ortografice: *iel, familiia, copii* (aceștia) etc., scrierea defectuoasă a cuvintelor compuse: *bine înțeles, de sigur, pe semne, astă toamnă, bun simț, propriu zis* etc. Asemenea evaluări ale greșelilor sînt însă arbitrare. Orice greșeală e la fel de gravă, atît din punctul de vedere al normelor ortografice, foarte precise (F. Ciobanu, L. Sfîrlea, 1970, 13), cît și din punct de vedere pedagogic.

3. Inventare de greșeli s-au dat adeseori, dar ele sînt relative. Orice regulă este susceptibilă de încălcare, însă probabilitatea de apariție a unei greșeli în scrisul copilului variază foarte mult, după vîrstă, după prezența sau absența unor factori generatori de greșeli sau după frecvența faptului respectiv în limbă. La rîndul lor, acești indici de variație pot avea caracter general sau numai local, obiectiv sau numai subiectiv. Cînd întocmim liste de greșeli avem în vedere fapte care ne atrag atenția printr-o densitate măcar medie, apreciată ca atare în mod empiric și generalizată tot empiric. Dar un inventar de greșeli «tipice» în Craiova nu poate fi identic cu un inventar de greșeli «tipice» în Botoșani, așa cum, în același oraș sau în aceeași comună, un inventar de greșeli «tipice» în clasa a IV-a nu poate arăta ca unul care privește clasa a VII-a. Evident, am putea desprinde din confruntarea unor astfel de evidențe zonale, pe vîrste etc., anumite constante, lucru care ne-ar sugera în școală direcțiile de efort maxim. Ca și în alte domenii ale pedagogiei ortografiei, cercetările însă lipsesc. Prezentăm în continuare o listă de greșeli înregistrate la elevi din zona Buzău și București. Am selecționat pe cele care au probabil o arie de răspîndire mai mare. În categoria greșelilor produse de nerespectarea regulilor convenționale, în necontingență cu pronunția, am cuprins numai fapte

legate de întrebuințarea cratimei, pe care le bănuim a fi în genere mai frecvente. Concretizările sînt ilustrative, nu exhaustive[1].

(*a*) Greșeli produse de nerespectarea regulilor care stabilesc ortografia în concordanță cu norma ortoepică.

— Grafii care redau un mod neliterar de pronunțare (regional, hipercorect sau semicult): *a>e:* mănușe, păpușe, cîrje, vraje, streine, țigare; *a>ea:* șeade, șease, jeale; grijea, țigarea; *e>i:* cunoștinți, privinți, științi; granițile, științile, operile; ceriale, virtiginos, compliment; *i>e:* datoriele, descrodanță, femenin, genetiv, infermerie; marele (evenimente), paginele, piedicele, regulele; *i>zero:* orcare, orcine etc.; *ie>e*: pelea, pesă, perdută, petrele, subect; *e>ie:* miere, viers; iepocă, ieră; *ea>ia:* acțiunia, avia, biam, cetățeniască, culmia, cunoștiam, desfășuraria, tiatru; hoțiau, îngrijia, lunia, marția, mijia; *ia>ea:* feară, peatră, peață; *a-e>a-ie:* aier etc.; *e-a>e-ia*: creiase etc.; *e-e>e-ie*: creiez, epopeie, ideie, liceie etc. *o-e>o-ie:* poiet etc.; *i-i>i-zero:* fincă, findcă, find, sublinind, ștință; *o-o>o:* alcol, coperativă; *i>i-i:* cunoștiință, recunoștiință; *și>ș:* acelaș, iarăș etc.; *cs(x)>s:* escursie, esplicație etc.; *s>z:* bazm, eroizm, lezne, optimizm; *d>zero:* fiincă, fincă; *n>zero:* conjuctiv, cojunctiv, conjucție, cojuncție, cojucție; *r>zero*; propietate, propiu; *t>zero:* asfel, alfel, jerfit; *+n:* indentitate, tranversa; *+p:* simpte; *ii* (pron. *i*)*>ei:* acțiunei, firei, lumei, marei, paginei, regulei, tarei, țărei etc.; *iei>ii:* (ordinul) căpitănii, (culoarea) hîrtii, (faptele) istorii, (hotarele) moșii etc.; *ei>i:* (adevărurile) științi, (împrejurul) locuinți, (capătul) mesi.

— Grafii care nu redau pronunția reală a elevilor (hiperortografii, analogii false): *ie>e*; boer, flueră, întîetate, nevoe, reese, voe; constitue, închipue, trebue; *ia>ea:* chear, de-abea, (el) ea, eară (=iar), băeat, tăea, trebuea, reea; *ia>iea:* ieasă, ieascā; uneiea, căreiea; bieată, pieardă, pieață; *m>n:* plunb, înpărat, inplini, inpotriva, în potriva, în bunat, în părțit; *p>b:* obtativ, sebtembrie; *z>s:* desaprobat, desamăgit, desbate, glesne, isbucnire, năsdrăvan, sbate, sbiară; *ei>ii (pron -i):* casii, nevestii, relii, scoarții; *ii>i* (grafie semicultă, relevînd și nesiguranța auzului): categori, comedi,

[1] Cf. *Raportul dintre ortografie și ortoepie*, în *Probleme de metodică*, 1958, p. 43—54. Este necesară însă, în completare, cunoașterea articolelor și studiilor de cultivare a limbii, pentru care se poate consulta *Bibliografia românească de lingvistică*, publicată în fiecare număr 4 al revistei „Limba română" începînd cu anul 1959, în primul rînd cunoașterea lucrărilor fundamentale: I. Iordan, 1947, 21 urm. și 1956, 181 urm. și passim, în care se poate găsi și explicația lingvistică a fenomenelor înregistrate în listele noastre de greșeli.

copi, fi (bun!), (doi) fi, poezi, peripeţi, tragedi, vi; comedile, hoţile; (eu) apropi, (tu) scri, (să) şti, (să) ţi, (să) vi, (să) fi, (eu) veni etc.; *i>ii:* Amintirii (din copilărie), (doi) fraţii, (ca nişte) şcolarii, (unei) hărţii etc.; cărţiile, ideiile, părţiile, scrisoriile; eii, aceştii, noştrii, voştrii (acestea două şi pronunţate uneori astfel), alţii (cronicari); a greşii, a împlinii, (el) cerşii, (el) venii etc., (va) cerşii, (vom) gîndii, (nu mai) greşii, (aş) ştii etc.; *ii* (pron *i*)>*iii:* (ia) boiii (de coarne).

(*b*) Greşeli produse de nerespectarea regulilor care stabilesc scrierea în neconcordanţă cu pronunţia literară.

— Grafii care redau modul corect de pronunţare, în dezacord însă cu norma ortografică: *i-a>i-ia:* bogăţiia, căpităniia, scriiau, ştiiam etc.; *i-e>i-ie:* bătăliie, copilăriie, istoriie etc.; scriie, ştiie etc.; *b>p:* apsent, apţine, supţire etc. *ii>i:* (toţi) aştri, metri etc.; (toţi) munţi, români etc.; (toţi) cai, eroi etc.; fragi (mei); (toţi) mari (creatori); alţi (ca) alţi; (toţi) ageamii, copii, fii etc. (forţele) păci, (vorba) femei etc.; *e>ie:* iel, ieste etc.; *oa>ua:* uasę, vrăbiuară etc.

— Grafii care nu redau pronunţia reală a elevilor (hiperortografii): *i-a>iea* sau *iiea:* ocaziea, poieziea, specieal, ştieam; împărăţiiea, viiea etc.

(*c*) Greşeli în întrebuinţarea cratimei (cazuri de folosire a cratimei în poziţie incorectă sau de omitere a ei)[1].

— La cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă; — monosilabice legate (deci fără să formeze silabă): i-le (spuneam), mi-se (pare), ca-să (vedem), să-se (întoarcă), să-i-se (plîngă), să-i se (plîngă), să i-se (plîngă); — cuvinte rostite într-o silabă, dar legate ca monosilabice: mă-am (dus), vă-aţi (scris), şi-îi (dădu), şi-îmi (pun); — analize false în îmbinări reale: m-ia (dat), m-iam (dat seama), ş-ea (făcut), va-ţi (certat); — analiza abuzivă, hipercorectă, a unor monosilabice: î-mi (venea), îm-i (sălta), î-i (duce), î-l (crede), î-şi (spune), a-m (început), l-i (se cuvine), v-om (face), c-u (paltonul), s-ă (intrăm); — analiza abuzivă, hipercorectă, a unor cuvinte bisilabice: a-le (mele), ce-le (mai bune), mi-e (mi-a plăcut) etc.; — omiterea cratimei: în cazuri de omofonie: (ştiu) cam (făcut), faţă de: c-am (dădea de bănuit), va (spus), faţă de: v-a (da el) etc.; în alte situaţii: ţiai (scris), şimi (pun), şim (pun), săl (ia), lea (spus), so (răpească), dear (fi), lau (legat), mia (plăcut) etc.

— La cuvinte neaccentuate în procliză; proclitice false: ne-atins, ne-crezut, ne-mai-văzut; ne-mpăcată, ne-ntoarsă, ne-nvinsă, re-nvierii.

---

[1] Cf. şi RPed, VIII, 1959, nr. 2, 55—69.

— La cuvinte neaccentuate în encliză (rostite sau nu într-o silabă cu sfîrşitul vocalic al cuvîntului accentuat); — enclitice false: (a) ridicat-o (țară mică), (s-a) dezvoltat-o (industrie); (a) scris-o (carte); vin-la (sînu-mi), făr-de (pată), pîn-la (cer); — analize false în grupuri reale: crezînd-ule, adresîn-du-le, lăsa-ţi-l, venita-i, veni-t-ai; — analiza abuzivă, hipercorectă, a unor cuvinte accentuate: frăţi-ne (său), mătuş-ă, mătu-şă, încotr-o, într-unu-l, tată-l, tată-lui, face-m făcea-m, făcu-se, întîmpina-ţi etc.; — omiterea cratimei: în cazuri de omofonie: puneţi (tu), faţă de: pune-ţi (voi) etc.; în alte situaţii: iatăi, dăte (jos), cerînduí, privindo, văzînduse, a pornito, aiceai, undei etc.

— La cuvinte accentuate, notarea silabei fonetice: scos-afară, tot-aşa, a venit-acasă (ca şi mai sus: a ridicat-*o* țară etc.).

4. Elevii greşesc din **cauze** diferite, pe care nu le putem determina totdeauna cu siguranţă. De aceea cunoaşterea unor cauze generale ale greşelilor de ortografie nu ne scuteşte de obligaţia de a cunoaşte bine pe fiecare dintre elevii cu care lucrăm. În rîndurile următoare ne referim, în termeni generali, numai la copiii normali, care nu prezintă fenomene de patologie a limbajului şi numai la etapa de după consolidarea deprinderilor de scriere. Greşelile provocate de insuficienta automatizare a procesului analizei şi al transpunerii grafice — de exemplu: omisiuni de litere ca efect al transcrierii sunet de sunet (*mngie* = mîngîie etc.), adaosuri de litere ca efect al silabizării sunetelor (*cîreion* = creion) ş.a.m.d. (cf. E. Fischbein, 1955), specifice etapei în care se fixează deprinderile de scriere, nu vor fi luate în considerare.

4.1. De cele mai multe ori punem greşelile de ortografie pe seama cunoaşterii insuficiente a sistemului ortografic şi pe seama cunoaşterii nesatisfăcătoare a gramaticii, derivînd de obicei prima cauză din a doua. Dacă am accepta punctul acesta de vedere, ar trebui să considerăm că orice deprindere ortografică este dependentă şi condiţionată de cunoştinţele gramaticale şi că, în consecinţă, nu putem realiza deprinderi ortografice decît după ce asigurăm baza teoretică, gramaticală, corespunzătoare. Ca atare, ar trebui să aşteptăm pînă cînd predăm declinarea substantivelor articulate, pentru a putea oferi regula scrierii formelor cu unu, doi sau trei *i*, pînă cînd elevii învaţă declinarea pronumelui personal şi reflexiv, conjugarea verbelor etc., spre a putea comunica regulile privitoare la folosirea cratimei ş.a.m.d. Lucrurile nu se petrec însă astfel.

Nu orice regulă de ortografie „generalizează moduri de a opera gramatical cu elementele limbii" (A. Tucicov Bogdan, P. Stoleru Constantinescu, 1962, 5—6); un domeniu foarte larg al ortografiei nu are legătură cu gramatica, ci cu pronunția literară. Așadar, trebuie să admitem că pronunția elevilor, în măsura în care nu concordă cu normele ortoepice, poate constitui cel puțin un factor perturbant al scrierii corecte: copilul care scrie *poiet* reproduce grafic modul în care rostește cuvîntul. În cazurile de divergență între regula de ortografie și norma ortoepică, pronunția literară însăși poate genera greșeli: *iel*, *scriia* etc.

Teza de mai sus nu se poate susține nici în situațiile în care ortografia este legată de gramatică, deoarece, după cum s-a văzut în alte capitole ale lucrării de față (III E, § 2.1.; IV A, §§ 1.1., 1.2.) nu se pot forma deprinderi ortografice stabile la o vîrstă care nu îngăduie așezarea lor pe baze gramaticale. Este adevărat că nu se poate scrie ortografic fără cunoașterea ortografiei și fără o anume cunoaștere a sistemului limbii, dar este posibilă o cunoaștere intuitivă[1] a acestora, care e suficientă pentru a realiza, înainte de abordarea lor rațională, lingvistică, deprinderi practice fundamentale și a feri astfel pe elevi de greșeli în scrisul lor uzual. Învățătorul nu se poate absolvi de obligația de a învăța pe copii să scrie corect *munții* (aceștia), *l-a* (rugat), (fata) *aceea*, (băieții) *aceia* etc., sub cuvînt că vîrsta elevilor nu-i îngăduie să constituie baza gramaticală a grafiilor respective. Lipsa cunoașterii intuitive timpurii și a deprinderilor practice[2] și cunoștințele teoretice formale, care nu contribuie la dezvăluirea mecanismelor limbii, la înțelegerea felului cum se organizează în sistem elementele limbii (cf. C. G. Chiosa, 1971, 15—35) produc analogiile și analizele false, fenomenele de hipercorectitudine, nesiguranța auzului (pentru exemple: § 3.), deci greșeli (I. Iordan, 1956, 181 urm. și 1962, 16; B. Cazacu, 1957/b, 462; Th. Hristea, 1962/a și 1962/b; Val. Guțu Romalo, 1964 și 1972 passim).

---

[1] „Cînd copilul a mînuit, ca să spunem așa, numere și suprafețe înainte de a le cunoaște prin gîndire, ideea pe care o capătă ulterior despre ele constă într-adevăr în conștientizarea schemelor active deja familiare și nu, ca în cazul metodelor obișnuite, într-un concept verbal care se asociază cu exercițiii formale și lipsite de interes, fără o substructură experimentală anterioară. Inteligența practică este deci una dintre premisele psihologice esențiale pe care se bazează educația activă" (J. Piaget, 1972, 144—145; cf. și IV A, § 1.2).

[2] „Învățămîntul tradițional are prejudecata principiilor teoretice: de pildă, se predă gramatica înainte ca elevul să-și exerseze vorbirea" (J. Piaget, 1972, 143).

S-a remarcat că unele abateri sînt generate de imperfecţiunile sistemului, că există abateri care se justifică structural şi care au şanse să se generalizeze. De exemplu, *atari* (oameni), *cutari* (scriitori) sînt adaptări spontane la sistem, care tolerează greu invariabilitatea formei (V. Hristea, 1964, 285—286).

Apariţia unor greşeli este favorizată de inconsecvenţele sau numai de dificultăţile sistemului nostru ortografic. S-a observat, de exemplu, că din *Îndreptar* lipseşte o indicaţie precisă cu privire la modul de scriere a străzilor, pieţelor, bulevardelor şi că, în legătură cu scrierea denumirilor oficiale ale organelor şi organizaţiilor centrale de stat şi politice, ar fi fost necesar să se menţioneze, măcar într-o paranteză, ce se înţelege prin *organ* sau *organizaţie centrală* ori să se dea exemple mai multe şi mai variate (F. Ciobanu, L. Sfîrlea, 1970, 13—14). Am semnalat în altă parte lipsa de precizie a unor reguli (I § 3.3.3.), cel puţin din punctul de vedere al nevoilor şcolii. Situaţiile în care acelaşi sunet sau grup de sunete e reprezentat grafic diferit (cald, *ch*ip — *k*a*k*i; bo*x* — cocs etc.) sau în care o literă reprezintă mai mult decît un singur sunet (a=[a] în [am] — *am* şi [ia] în [familiia, skriia] — *familia, scria;* e=[e] în [elev] — *elev* şi [ie] în [iel, ieste, familiie, skriie] — *el, este familie, scrie:* o=[o] în [os] — *os* şi [u] în [uase] — *oase;* etc.) provoacă greutăţi reale în învăţarea ortografiei, deşi, după cum se poate constata, greutăţile nu sînt de natură gramaticală. La acestea se adaugă cazurile de etimon dificil, omofoniile, articolul grafic *i*, folosirea majusculei la unele substantive proprii compuse, scrierea unor cuvinte compuse etc. Dar nu atît dificultăţile ca atare provoacă greşelile, cît tratarea lor psihologică, pedagogică şi lingvistică necorespunzătoare.

4.2. Factorul **psihologic,** în măsura în care i se ignorează importanţa, poate crea condiţii de apariţie sau de persistenţă a greşelilor.

Orice inadecvare a procesului de învăţămînt la stadiul dezvoltării psihice a copilului, la lumea şi la interesele lui, la specificul vieţii lui afective şi sociale, la atitudinea lui firească faţă de limba pe care o vorbeşte ori nu are nici un efect asupra scrisului lui, ori are efect negativ. E zadarnic să dorim a învăţa pe elevi o noţiune, atîta timp cît psihicul lor nu e în stare s-o asimileze (G. Mialaret, 1970, 337). Nu trebuie să ignorăm că aceeaşi propoziţie poate prezenta în capul adultului şi al copilului realităţi diferite, pentru că sînt încadrate în structuri mintale diferite (G. Fisch-

bein, 1969, 36). Învățarea ortografiei trebuie să urmeze evoluția genetică a copilului: trebuie să comunicăm reguli de ortografie numai în limbajul vîrstei și să folosim pentru învățarea lor numai procedeele îngăduite de structura mintală caracteristică stadiului respectiv de dezvoltare psihică a elevilor. Se pare că abordarea directă și pretimpurie (înainte de constituirea gîndirii formale) a conceptelor gramaticale e mai curînd un factor perturbant al deprinderilor ortografice, decît unul de sprijin (Gh. N. Costescu, f.a., 120; R. Dottrens, 1966, 57—58, 86—87, 159—160; El. Bejat, 1968, 117).

Motivația internă, intrinsecă a ortografiei este astăzi slabă. A scrie conform cu normele ortografie constituie, încă, o obligație școlară fără nimic stimulator în sine. Dimpotrivă, pentru cei mai mulți elevi exercițiul tradițional de ortografie sau de limbă în general este în primul rînd o probă și, fiind legat de ideea de greșeală, deci de sancțiune, se îndeplinește cu teamă, adeseori paralizantă (R. Thimonnier, 1967, 125—126). Se ignorează prea des faptul că e firesc ca profesorul să știe și ca elevul să nu știe cît el, ca profesorul să nu se înșele și ca elevul să se înșele, ca unii elevi să știe mai puțin și ca alții să știe mai mult și că iritarea nu e firească nici chiar în cazuri de recidivă, mai ales dacă însoțește insuccesul copilului cu aprecieri morale jignitoare. Insuccesul sistematic, subliniat de sancțiuni morale și școlare, duce la descurajare, iar aceasta devine apoi cauza insucceselor viitoare (I. Radu, E. Krau, S. Cozonac, 1963, 18). Nu se știe totdeauna sau nu există totdeauna convingerea că, pentru a determina un progres treptat în învățarea ortografiei, copilul trebuie încurajat, că trebuie să i se dezvolte încrederea în puterile lui intelectuale, insuflîndu-i-se astfel voința de perfecționare personală continuă; că ar trebui să procedăm în așa fel, încît, discutînd insuccesul de astăzi, să creăm premisele succesului de mîine sau măcar ale insuccesului mai mic de mîine. În materie de educație este necesar să știi să fii mulțumit și să te arăți mulțumit (A. Boutet de Monvel, G. Bouquet, B. Lévy, 1960, 617). Asemenea întăriri externe, care constituie motivele extrinseci ale învățării, pot mări randamentul acesteia, determinînd apariția unor mobiluri interioare, dar nu-l pot întreține la un nivel necesar, cert și constant, așa cum s-ar întîmpla dacă elevii ar învăța sub imboldul unor motive interne puternice.

Lipsa motivației interne, intrinseci provoacă deci în alt sens și în alte proporții insuccesul în învățarea ortografiei. Motivele intrinseci sînt cele care influențează direct voința de a învăța (J. S. Bruner, 1970/b, 145), care nu depind de o recompensă din afara activității la care ele duc. Recompensa rezidă în terminarea

cu succes a acestei activități sau chiar în activitatea în sine (*Ibid.*, 134).

Pedagogia tradițională atribuie copilului o structură mintală identică celei a adultului, dar o funcțiune diferită. Copilul ar fi, astfel, capabil să sesizeze singur, ca un adult, tot ce este evident din punct de vedere logic, dar ar fi diferit de adult sub raport funcțional, în sensul că, în timp ce acesta are nevoie de un motiv, de un mobil pentru a acționa, copilul ar fi capabil să acționeze fără motiv, să achiziționeze la comandă cele mai diverse cunoștințe, să facă orice muncă numai pentru că școala i-o cere și fără ca o asemenea muncă să corespundă unei trebuințe care să emane de la copilul însuși, de la viața sa de copil (Ed. Claparède, *Educația funcțională*, 246—247, apud J. Piaget, 1972, 135). Dar tocmai contrariul este adevărat: structurile intelectuale și morale ale copilului nu sînt identice cu ale noastre; dimpotrivă, sub raport funcțional copilul este identic cu adultul: acțiunile lui sînt regizate de aceeași lege a interesului, a trebuinței, iar randamentul lor depinde de asemenea mobiluri interne (J. Piaget, 1972, 135—136). Orice activitate a inteligenței se bazează pe un interes (*Ibid.*, 141). Interesul intrinsec pentru materia studiată este primordial ca motivație a învățării (J. S. Bruner, 1970/a, 92). Prin urmare, succesul în învățarea ortografiei ține și de măsura în care reușim să trezim interesul pentru scrisul corect. În felul acesta, materia este acceptată în mod liber de elevi (J. Piaget, 1972, 62), se stabilește o autonomie activă a atenției în oră (J. S. Bruner, *loc. cit.*), iar atitudinea elevilor față de ortografie — de obicei pasivă, receptivă și instabilă — devine activă și susținută.

Alt mobil intern, altă energie naturală care susține învățarea spontană pare să fie aspirația către competență. E greu să-ți menții interesul într-o activitate, dacă n-o execuți cu un anumit grad de pricepere și eficiență (J. S. Bruner, 1970/a, 90 și 1970/b, 139). Exercițiul de ortografie rămîne superficial dacă înțelegerea finalității lui apropiate și depărtate nu e totodată un imbold intern de a acționa cu succes, dacă elevul nu are siguranța unui succes măcar parțial și dacă rezultatul acțiunii sale nu e întărit, dacă succesul, cel puțin sub forma unui progres minim, nu-i este făcut cunoscut la timp.

Scrisul defectuos, neglijent vine uneori dintr-o condiție psihologică la care au conlucrat lipsurile din educația social-morală a copilului: atitudinea față de muncă și simțul de răspundere neformate, neconformismul rău înțeles etc. (Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 13—14, 15).

4.3. Cauzele de ordin **pedagogic** se corelează cu toate celelalte, îndeosebi cu primele discutate. De exemplu, o concepţie sau alta despre studierea limbii materne în şcoală, existentă explicit sau implicit în programă şi în manuale, generează totdeauna o mentalitate, un spirit care orientează sensul acţiunii pedagogice. Spiritul în care se predă încă limba maternă, excesiv descriptiv, teoretic, de la clasele mici, prezintă printre altele şi dezavantajul că îngăduie acţiunilor productive şi corective timp nesatisfăcător. Ca urmare, pentru ceea ce ne interesează, copiii scriu puţin şi nesemnificativ, iar formele de exersare sînt reduse, mereu aceleaşi şi infructuoase: cel puţin 90% dintre ele sînt analize gramaticale, servind aproape exclusiv scopului descriptiv.

Defecte de metodă pot rezulta deci din concepţia asupra predării limbii materne — dar nu numai din ea. Se greşeşte uneori cu bună-credinţă, iar factorii care duc la tehnici neadecvate sînt, în principal, menţinerea la un anumit nivel de informaţie lingvistică, psihologică şi pedagogică. Oferim doar un exemplu. Într-o clasă a V-a, spre sfîrşitul ultimei ore consacrate «verbelor auxiliare», un elev a scris după dictare corect şi a analizat corespunzător cazurile învăţate altă dată: *mi-i, ţi-i, i-i* (sete). După aceasta, i s-a dictat propoziţia: *Fii bun!*, cu o formă explicată în lecţie, pe care a scris-o: *Fi-i bun!* Întrebat care este imperativul verbului *a fi*, copilul a răspuns corect şi, confruntat cu forma de pe tablă, s-a corectat. I s-au dictat apoi: *Nu-ţi trebuie, Ia-ţi, Fă-ţi*, pe care, iarăşi, le-a scris şi le-a analizat bine. La urmă i s-a cerut să scrie propoziţia: *Fiţi buni!*, pe care copilul a reprodus-o grafic: *Fi-ţi* buni! După cum se va fi constatat, s-a greşit în aceste cîteva minute de mai multe ori: întîi, nu s-a ştiut că două reguli, două grafii care se opun se fixează la început independent una de alta; apoi, drept consecinţă, nu s-a ştiut că o regulă nouă, o grafie nouă nu se opune demonstrativ alteia vechi, în curs de fixare, decît după ce şi ea a fost întărită un timp (III B, § 1.4.); în al treilea rînd, neobservîndu-se cauza primului eşec, nu s-a ştiut că, pentru a realiza, după insuccesul consumat, un eventual transfer de la *fii!* la *fiţi!*, nu mai trebuiau intercalate între aceste forme înrudite grafiile contrastante: *nu-ţi, ia-ţi, fă-ţi*, susceptibile la rîndul lor de a interfera a doua regulă nouă şi deci de a anula transferul — cum s-a şi întîmplat.

S-ar mai putea adăuga la defectele de metodă lipsa de continuitate de la o clasă la alta, lipsa unui regim ortografic unic în şcoală, supraîncărcarea elevilor cu sarcini etc.

4.4. **Mediul** influențează la fel de intens scrisul (și limbajul în genere al elevilor) în sens pozitiv și în sens negativ.

Despre acțiunea mediului *lingvistic* asupra limbajului copiilor am vorbit adeseori, referindu-ne de obicei la consecințele ei pentru scriere. Influența mediului lingvistic are însă urmări mult mai mari, de natură social-culturală, în cadrul cărora scrisul nu deține locul cel mai important. Fără acțiunea nivelatoare a școlii, doi copii cu aceeași inteligență, ieșiți — unul dintr-un mediu care i-a îmbogățit limbajul, altul dintr-un mediu care nu i-a dezvoltat limbajul, pot avea înaintea lor un viitor foarte diferit. Educarea limbajului în școală este un act de justiție socială (R. Dottrens, 1966, 90).

Comportamentul general al copilului în școală, deci și atitudinea lui față de scriere sînt determinate în mare măsură de mediul *moral* în care s-a format și în care trăiește. Familiile care nu au grijă de educația și de instrucția copiilor, care nu prețuiesc sau care disprețuiesc chiar corectitudinea exprimării, anihilează în cele mai multe cazuri acțiunea educativă a școlii. Condiția psihologică despre care am amintit mai sus (§ 4.2.) este de obicei urmarea unei astfel de atitudini.

Copilul trăiește astăzi, mai mult decît altădată, într-o lume de înscrisuri care-i pot confirma și consolida comportamente impuse de școală sau care, dimpotrivă, i le pot zdruncina. Firmele, anunțurile publicitare, reclamele, afișele, pancartele, indicatoarele de obiecte și de prețuri din magazine și vitrine, revistele, cărțile, televiziunea, cinematograful sînt nu o dată factori perturbanți ai deprinderilor ortografice.

4.5. La originea greșelii stau uneori și cauze **senzoriale, fiziologice.** Copilul care scrie *lecrație, celant* poate transpune modul de pronunțare al mediului în care trăiește, dar și felul în care *aude* el cuvintele respective. E firesc să știm dintru început dacă elevii noștri aud bine și văd bine, iar un control al acuității senzoriale a unor elevi recidiviști în greșeli de un anumit tip este totdeauna necesar; ușoare deficiențe senzoriale pot trece neobservate nici de copil, nici de familie, nici de mediul lui școlar. Apar false greșeli — de care n-ar trebui să ținem seama — cînd starea de sănătate a copilului în timpul scrierii n-a fost normală (P. Burney, 1959, 76—77) sau cînd exercițiul a surprins clasa într-o stare de oboseală pe care n-am intuit-o, cînd atenția, slăbită, a prejudiciat scrisul în loc să-l slujească. Multe greșeli pot apărea efectiv din neatenție și în alte împrejurări. Condițiile vieții trepidante de astăzi favorizează instabilitatea atenției, incapacitatea copilului de a se

concentra. E semnificativ faptul că într-o epocă în care afişul, ziarul şi revista impun abundent citirea rapidă, deşi frecventă, mulţi adulţi persistă să ignoreze ortografia elementară (G. Lombardy, 1964, 123). Lumea modernă pare să fie defavorabilă la ceea ce nu prezintă un interes mai viu. Copilul, angajat într-o viaţă agitată şi zgomotoasă, e captat de radio, de magnetofon, de televiziune, de cinematograf, care-l îndepărtează de carte, îi reduc timpul de citit sau îl determină să citească superficial, îi creează disponibilitatea pentru facil şi rezistenţa la efortul de studiere şi îi restrîng primejdios posibilităţile atenţiei voluntare. În aceste condiţii se consideră că nici o pedagogie nu va servi la ceva în învăţarea ortografiei dacă nu vom fi reeducat atenţia elevilor (P. Burney, 1959, 49; R. Thimonnier, 1967, 126). În cazuri de neatenţie constantă şi rebelă la acţiuni educative, controlul medical devine însă necesar.

Însuşirea ortografiei presupune o anumită capacitate de organizare spaţio-temporală şi o anumită dezvoltare psihomotorie (J. Simon, 1954, 84; P. Burney, 1959, 79—80). Fără să fie vorba de cazuri patologice, aptitudinea de a distinge un semn de altul, o structură de alta, de a le integra într-un ritm perceptiv normal poate fi perturbată de decalajul care apare după consolidarea deprinderilor de scriere între ritmul vorbirii şi ritmul scrierii — mai ales în timpul unei dictări. Din această dizarmonie pot rezulta confuzii, interferenţe, telescopaje ale cuvintelor, forme aberante care lipsesc fie din scrisul obişnuit al aceluiaşi copil, fie din scrisul unui copil cu alt nivel de dezvoltare psihomotorie.

5. **Evaluarea** în pedagogia ortografiei ar putea fi concepută în următoarele sensuri: (a) ca informare asupra volumului de fapte sau de reguli de însuşit pe clase, considerat în fiecare clasă în raport cu ansamblul deprinderilor ortografice pe care şcoala are sarcina de a le forma la elevi (P. Burney, 1959, 75); (b) ca informare necesară pentru orientarea acţiunii pedagogice în general, pentru aprecierea randamentului metodelor şi materialelor de instruire folosite pînă la un moment dat şi pentru elaborarea ipotezelor asupra felului în care ar urma să ne continuăm munca — în special; (c) ca întărire pentru elevi. Le discutăm pe rînd.

5.1. Nu putem face totdeauna pe copil răspunzător de greşelile pe care le săvîrşeşte. La un anumit nivel de dezvoltare psihică unele greşeli sînt normale, inevitabile dacă n-au fost prevenite printr-o regulă ocazională. Cine învinuieşte un copil de zece ani că a scris greşit într-o compunere *cheile Bicazului, lacul Roşu,*

traista ciobanului, laptele cucului fără a-l fi prevenit o face gratuit. Nu e firesc nici să apreciem nivelul elevilor de aceeaşi vîrstă după rezultatele celor mai buni dintre ei; nu putem considera ca «normale» rezultatele acestora şi ca «rele» ale restului clasei (P. Burney, 1959, 75). S-ar putea să ne irităm inutil şi dacă într-o dictare toţi elevii au săvîrşit greşeli, deoarece e posibil ca în dictarea respectivă copiii de vîrsta dată să nu fie apţi de a scrie fără greşeli (A. Ferré, 1968, 16).

În concluzie, ar fi necesar să cunoaştem ritmul progresului elevilor în învăţarea ortografiei de-a lungul şcolii generale, să deţinem *indici de achiziţie pe clase*, eventual în funcţie de un tip de elev mijlociu. Dar, după cum se ştie, programa nu organizează şi procesul de creştere treptată a competenţei lingvistice a copilului, deci nici procesul de învăţare a ortografiei. Obiectul ei este repartizarea şi determinarea ca volum a cunoştinţelor teoretice, din care derivă anumite reguli practice (niciodată toate regulile de ortografie şi de punctuaţie de la sfîrşitul manualului), în credinţa că progresul în teoria gramaticală angajează direct, necesar şi univoc, cu sprijinul acţiunilor aplicative, progrese corespunzătoare în deprinderile de exprimare. Fapt este că lipsa indicaţiilor din instrumentul oficial reflectă lipsa oricăror cercetări în materie. Propuneri ferme, dincolo de ce cuprind empiric programa şi manualele, de a fixa pentru fiecare clasă procentul real al regulilor de însuşit în raport cu ansamblul deprinderilor (nestabilit) pentru şcoala generală, nu sînt încă posibile, date fiind, pe lîngă cele arătate, variaţiile geografice şi social-culturale, care fac foarte diferită competenţa elevilor chiar de aceeaşi vîrstă. De aceea, în materie de ortografie, ca în cultivarea limbajului în genere, e nevoie ca fiecare învăţător şi profesor să cunoască direct şi cît mai sigur nivelul şi posibilităţile elevilor cu care lucrează.

Dacă vorbirea spontană a copiilor oferă toate datele privitoare la relaţiile dintre limba lor şi limba literară, scrisul lor spontan nu mai este elocvent pentru a aprecia dacă o regulă, un fapt de ortografie poate face obiect de achiziţie la vîrsta respectivă, deci dacă o eventuală greşeală trebuie pusă pe seama elevului sau pe seama inadecvării faptului la vîrsta dată. Pentru a şti acest lucru, avem nevoie de probe unitare, de teste, care să angajeze elevi de diferite vîrste şi care să facă posibilă compararea rezultatelor între niveluri de vîrstă şi între elevii de aceeaşi vîrstă. Faţă de probele obişnuite de control, testul prezintă cîteva avantaje, printre care faptul că oferă criterii mai sigure de măsurare şi de clasificare, eliminînd variaţiile de interpretare inerente aprecierilor subiective şi faptul că ne îngăduie să descoperim principalele obsta-

cole ortografice în raport cu vîrsta copiilor și cu posibilitățile fiecăruia dintre ei, făcînd mai ușoară adaptarea acțiunii noastre pedagogice la realitățile locului de muncă (G. Lombardy, 1964, 109; G. Collin, 1965, 57; A. Ferré, 1968, 6—7). Cu toate acestea, nu putem mărgini cunoașterea copilului la ceea ce ne oferă o astfel de probă, care, utilă și chiar necesară în termenii de mai sus, nu ne va spune totuși niciodată adevărul întreg, de exemplu, despre emotivitatea copilului, despre universul lui de preocupări și interese, despre starea sănătății sale, despre mediul său familial, de joc etc. — factori care nu pot fi neglijați în educația ortografică a unui copil (cf. și El. Maftei, 1967).

Testul poate fi folosit fie cu scopul de a evalua *global* achizițiile și posibilitățile într-un întreg ciclu de învățămînt sau numai într-o clasă, fie cu scopul de a explora, în aceleași cadre, achizițiile și posibilitățile privitoare la o *anumită regulă*, la o anumită clasă ori serie de fapte (A. Ferré, 1968, 78). În principiu, ar trebui să admitem că, la o vîrstă dată, posibilitatea de însușire a unui fapt de ortografie este direct proporțională cu numărul copiilor de vîrsta respectivă care au răspuns corect la test sau la porțiunea corespunzătoare de test (R. Dottrens, 1946, 15 — citînd pe F. Dubois). Din motivele arătate, nu avem însă siguranța că ceea ce am constatat prin unul sau mai multe teste la o școală ar reprezenta un adevăr și pentru altă școală.

Pot fi folosite ca probe de verificare: (a) *texte* finite sau nefinite; (b) *liste* complete ori cu material de completat, de modificat sau cu fapte în variante, din care trebuie aleasă varianta admisă de normă[1]; (c) *tabele de substituție*, dacă modul de lucru a devenit familiar elevilor; (d) *chestionare*, eventual conform învățămîntului programat (programei liniare, cu răspuns de construit, cf. IV B, § 2.2.3.), dar fără întăriri. Se consideră că, cel puțin în unele împrejurări, listele de fapte sînt preferabile, pentru că în ele e mai ușor să gradăm dificultățile și pentru că prin ele ne putem da mai bine seama de felul în care se comportă elevul într-un caz precis determinat (G. Collin, 1965, 57). Posibilitățile sînt însă asemănătoare în folosirea tabelelor de substituție și a chestionarelor. Textele ridică într-adevăr mult mai mari greutăți în concentrarea de fapte riguros organizate.

Procedeele de testare sînt variate: (a) proba, în întregime constituită, este policopiată și difuzată, iar elevii lucrează singuri, fără nici o intervenție a profesorului; (b) proba este scrisă pe ta-

[1] Nerecomandată ca exercițiu, situația este mult folosită în teste.

blă, iar elevii lucrează ca mai sus, pe foi care pot fi detaşate; (c) proba, difuzată pe foi policopiate, conţine nişte indicatori şi spaţii albe în dreptul lor, pe care elevii le completează după dictarea profesorului; (d) proba constă numai într-o dictare (cuvinte, enunţuri, un text — ultimele transcrise integral sau selectiv).

Şcoala noastră nu are experienţa testelor de ortografie şi nici cercetări în materie nu există în pedagogia ortografiei limbii române. De aceea, sugestiile din lucrarea de faţă nu pot depăşi, ca şi în alte domenii, nivelul unor deducţii şi ipoteze de lucru. Exemplele au caracter ilustrativ şi ar putea fi utilizate pentru nevoi locale sau adaptate la acestea. Le oferim din convingerea că, oricum, ele ne apropie mai mult decît probele obişnuite[1] de realitatea posibilităţilor elevilor şi a pregătirii lor la un moment dat. Pentru a mări această apropiere, ar fi util să folosim pentru verificarea aceluiaşi fapt nu un singur test, ci cîteva, diferite atît ca organizare, cît şi ca procedeu de lucru (un asemenea set se propune mai jos). O compensare reciprocă a defectelor n-ar fi exclusă confruntînd rezultatele între probe şi calculînd în final o medie sau numărul total de puncte.

(*a*) *Texte*

— Material de dictat: textul din II A, § 3.3.

— Material policopiat şi difuzat: acelaşi text în două variante, cu sarcini corespunzătoare:

1. De potrivit forma substantivelor din paranteze la înţeles.

(Elev) buni

Cu mulţi, mulţi (an) în urmă, doi (sătean) din Poieniţa aveau cîte o puzderie de (copil). Într-o toamnă, (sătean) aceştia dădură pe doi dintre (fiu) lor la gimnaziu, alături de (copil) altor (om) din sat. Ş.a.m.d.

2. De completat terminaţiile omise.

Elev- buni

Cu mulţi, mulţi *an-* în urmă, doi *săten-* din Poieniţă aveau cîte o puzderie de *copi-*. Într-o toamnă, *săten-* aceştia dădură pe doi dintre *fi-* lor la gimnaziu, alături de *copi-* altor *oamen-* din sat. Ş.a.m.d.

---

[1] Credem că probe de felul celor din §§ 5.1. şi 5.2. ar fi mai indicate pentru lucrările de control trimestrial şi pentru examene sau concursuri, alături de un subiect liber, decît analizele gramaticale.

Tipul *elev*=1 punct; tipul *codru*=2 puncte; tipul *fiu*=3 puncte. Răspunsurile: 1×14 (cazuri) +2×2 (cazuri) +3×8 (cazuri)=42 de puncte.

(b) *Liste*

Listă de completat după dictare

mulţi	aceia	alţi	doi	amîndoi	toţi	nişte	Total

— Elev, codru, zarzavagiu, părinte, arbitru, învăţător, fiu, profesor, copil, vizitiu, tigru, pionier, membru, barcagiu, copilandru[1].

Răspunsurile: ca în lista constituită de mai jos.

Listă cu răspuns corect de ales

Mulţi	elevi, codri, zarzavagiii, părinţii, arbitri . . .	
	elevii, codrii, zarzavagii, părinţi, arbitrii . . .	
Învăţătorii, fii, profesorii, copii, vizitii, tigrii . . .		*aceia*
Învăţători, fiii, profesori, copiii, vizitiii, tigri . . .		
Ş.a.m.d.		

Răspunsurile: după baremul dat la texte şi în funcţie de numărul de cazuri cuprins în listă.

[1] Lista se difuzează cu liniatura completă, iar substantivele se dictează pe rînd: mulţi elevi (sau: elevi mulţi); elevii aceia; alţi elevi; doi elevi; amîndoi elevii; toţi elevii; nişte elevi.

Listă constituită

—	doi	amindoi	toți	mulți	alți	niște	aceia	Total
învățător								
arbitru								
părinte								
fiu								
profesor								
copil								
vizitiu								
tigru								
barcagiu								
copilandru								
pionier								
membru								
zarzavagiu								
codru								
elev								

Răspunsurile: $1\times5\times7+2\times5\times7+3\times5\times7=210$ puncte.

(c) *Tabele de substituție*

Am cumpărat bilete de tren pentru	doi	profesor
	toți	copil
	amîndoi	barcagiu
	niște	membru
		părinte
		băiețandru

Răspunsurile: $1 \times 2 \times 4 + 2 \times 2 \times 4 + 3 \times 2 \times 4 = 48$ de puncte.

Îmi plac	amîndoi	fiu
	alți	pionier
	mulți	învățător
	toți	tigru
		vizitiu
		codru

Răspunsurile: $2 \times 1 \times 4 + 2 \times 2 \times 4 + 2 \times 3 \times 4 = 48$ de puncte.

Așteaptă alți	arbitru
	zarzavagiu
	elev

Așteaptă	elev	aceia.
	arbitru	
	zarzavagiu	

Răspunsurile: $1 \times 1 + 2 \times 1 + 3 \times 1 = 6$ puncte pentru fiecare tabel.

(d) *Chestionar*

1. Cuvintele: *profesor, copil, barcagiu, membru, părinte, băiețandru* sînt substantive de genul . . . . la numărul . . . .

2. Scrie-le la plural.
. . . .

3. Scrie-le din nou în felul următor: alege din cuvintele *doi, amîndoi, toți, mulți, alți, niște, aceia* pe toate cîte le poți însoți cu fiecare substantiv așa cum l-ai scris mai sus. Deci:
(profesor) = ...
(copil) = ...
(barcagiu) = ...
(membru) = ...
(părinte) = ...
(băiețandru) = ...

4. Pe care dintre cuvintele: *doi, amîndoi, toți, mulți, alți, niște, aceia* nu le-ai putut însoți cu substantivele date, așa cum le-ai scris tu? . . . .

5. Scrie din nou substantivele, dar însoțite numai de cuvintele cu care nu le-ai putut însoți în exercițiul *3*.

. . . .

6. Scrie cuvintele: *fiu, pionier, învățător, tigru, vizitiu, codru,* însoțind pe fiecare și pe rînd de *doi, niște, amîndoi*

. . . .

7. Scrie substantivele din nou, însoțindu-le, ca mai sus, de *alți, toți, mulți, aceia*

. . . .

8. Scrie cuvintele: *arbitru, zarzavagiu, elev,* însoțindu-le, ca mai sus, de *doi, amîndoi, toți, mulți.*

. . . .

9. Scrie aceleași substantive însoțite de *alți* și *aceia*.

. . . .

Răspunsul 1: 1 punct.

„ 2: $1\times2+2\times2+3\times2=12$ puncte.

„ 3: $3\times6=18$ puncte.

„ 4: $1\times3=3$ puncte.

„ 5: $1\times2\times3+2\times2\times3+3\times2\times3=36$ de puncte.

„ 6: la fel $=36$ de puncte.

„ 7: $1\times2\times4+2\times2\times4+3\times2\times4=48$ de puncte.

„ 8: $1\times4+2\times4+3\times4=24$ de puncte

„ 9: $1\times2+2\times2+3\times2=12$ puncte

Total $=190$ de puncte.

Caracterul obiectiv al unui test vine din datele statistice care impun rangul de clasificare în raport cu ansamblul (A. Ferré, 1968, 16). Rezultatele se socotesc după un barem, după anumite

indicații de calcul, cel mai simplu fiind calculul numărului de puncte obținute din numărul total de rezolvări cerute. Să presupunem că am folosit probele (a—d) de mai sus (textul și lista, în una dintre variante), date succesiv la anumite intervale. Totalul rezolvărilor obligatorii este: (a) 42+ (b) 210+ (c) 48+48+6+6+ + (d) 190=550. Prin urmare, copilul care a rezolvat 520 de răspunsuri are numărul corespunzător de puncte. Asemenea probe, date la o singură clasă, ne-ar ajuta să clasificăm elevii în grupe, de pildă în patru categorii, după numărul punctelor obținute, ceea ce ne-ar îngădui să tratăm diferențiat, în continuare, achiziția faptelor respective. Date concomitent la mai multe clase paralele, probele ne-ar oferi și posibilitatea să stabilim care e numărul minim de puncte la vîrsta respectivă și să ne apreciem elevii în consecință, pentru că, după cum am spus, e foarte probabil ca la un anumit nivel de vîrstă nici un elev să nu fie capabil să rezolve integral faptele de ortografie în cauză. Sau, dacă probele ne arată că, de exemplu, într-o clasă un rezultat de 320 de puncte se situează în primul sfert, iar în alta — în al treilea sfert, concluzia este că prima clasă se află sub «vîrsta ei ortografică» și că este greu de crezut ca vina să o poarte elevii sau numai ei. Date concomitent la un ciclu de clase, probele ne-ar spune în ce ritm progresează copiii în cazul faptelor supuse verificării și în ce etapă se înregistrează progresul cel mai mare, deci în ce moment ar trebui să ne concentrăm efortul pentru achiziția lor. În sfîrșit, date concomitent și la un întreg ciclu, și la mai multe clase paralele, probele, pe lîngă cele de mai sus, ne-ar ajuta să stabilim și vîrsta ortografică reală a unora dintre copiii cu care lucrăm. Dacă, de exemplu, constatăm că numărul minim de puncte la proba respectivă este în clasa a IV-a de 350 și că la o clasă a VII-a trei elevi obțin doar cîte 280 de puncte, înseamnă că aceştia se află sub vîrsta ortografică de zece ani și că alt gen de control și măsuri speciale de redresare se impun în cazul lor.

În ultimă instanță, compararea rezultatelor[1] ne-ar îngădui să cunoaştem, pe de o parte, ritmul în care progresează învățarea ortografiei de la o clasă la alta și momentul în care se înregis-

---

[1] Dînd acestor probe, aici și în continuare, sensul de mijloace de lucru ale profesorului, nu de instrumente ale unei cercetări pedagogice propriu-zise, am coborît tratarea lor statistică la nevoile imediate ale practicii şcolare.

trează maximum de progres iar greşelile de un anumit tip se micşorează tot mai mult, pe de altă parte, capacitatea medie de achiziţionare a ortografiei pentru fiecare vîrstă. Datele unor cercetări din afară par să demonstreze că la vîrsta de 10—11 ani se înregistrează cel mai substanţial progres în însuşirea ortografiei şi că deci atunci ar trebui intensificat efortul de învăţare a scrierii corecte (P. Burney, 1959, 75—76), între 11 şi 13 ani situîndu-se perioada cea mai propice pentru studiul ei raţional (R. Thimonnier, 1967, 336).

5.2. Trebuie să cunoaştem copiii cu care lucrăm. Cultivarea limbajului elevilor impune variaţii de scop şi de metodă de la zonă geografică la zonă geografică, de la condiţie social-culturală la condiţie social-culturală, de la vîrstă la vîrstă şi uneori de la elev la elev. În mod normal, ar trebui să ştim permanent: (a) particularităţile pronunţiei elevilor în raport cu pronunţia literară şi măsura în care scrisul fiecăruia reflectă pronunţia personală; (b) vocabularul lor, ca volum, ca proprietate a termenilor şi ca grad de răspîndire a acestora; (c) nivelul de gramaticalitate a enunţurilor construite de ei spontan şi măsura capacităţii lor de a percepe mesajele; (d) gradul de cursivitate şi de coerenţă a comunicărilor personale dincolo de enunţ; (e) gradul de automatizare a cititului şi a scrisului lor. Calitatea ortografiei, ca fapt de limbaj, este legată de calitatea tuturor manifestărilor elevului prin limbaj: ortografia este o funcţie în cultura lingvistică a elevului. La cele spuse, se adaugă necesitatea de a cunoaşte modul de funcţionare a organelor fonatoare, auditive şi vizuale ale elevilor, de a depista orice eventuală anomalie fiziologică.

Lipsa cercetărilor în materie nu poate fi compensată de eforturile izolate ale învăţătorilor şi profesorilor. Există totuşi cîteva posibilităţi de a depăşi cunoaşterea pur empirică a copiilor cu care lucrăm, prin informare (la nivelul manualelor) în psihologia genetică şi în psihologia limbajului, prin cercetarea modestă a graiului din zona în care predăm, prin observaţie directă, consemnată cu oarecare metodă, sau prin *probe*. Necesare şi posibile sînt în primul rînd proba de auz, de vedere, de citire şi de scriere în primele clase sau cînd clasa e nouă pentru învăţător ori chiar pentru profesor. Proba de auz poate consta în dictarea de silabe variate şi fără sens,

care să conţină în aceeaşi poziţie şi în poziţii diferite perechile surdă-sonoră, apoi celelalte sunete. Pentru verificarea vederii s-ar putea scrie pe tablă un număr de silabe asemănătoare, pe care copiii ar trebui să le copieze. Proba de citire ar trebui să ofere indicii asupra ritmului citirii, a concordanţei ei cu textul şi a raportului dintre text — scris în limba literară — şi pronunţia elevilor. Pentru proba de scriere se poate oferi spre copiere un text din manual, necitit şi necomentat în clasă, scrisul întrerupîndu-se după un timp, să spunem — cincisprezece minute.

Este necesar ca la sfîrşitul unei activităţi didactice de mai mică sau mai mare durată să verificăm randamentul muncii noastre, al modului de a lucra de pînă atunci. Informaţiile inverse, conţinute în răspunsurile elevilor, măsoară nivelul rezultatelor obţinute de ei în raport şi cu efectele metodelor şi mijloacelor folosite în procesul de predare-învăţare. Constatările pot să confirme, să valideze modul de lucru sau să-l infirme, total ori parţial. Cînd procentul răspunsurilor corecte se află sub o anumită cotă — să spunem, cînd peste 25% dintre elevi au mai puţin de 75% răspunsuri corecte — atunci e nevoie să schimbăm metodele şi mijloacele, să elaborăm alte ipoteze asupra desfăşurării viitoare a muncii noastre didactice în ansamblu. Peste cota de infirmare, datele verificării indică pe de o parte laturile slab realizate şi, în consecinţă, direcţiile de efort în viitor, pe de alta elevii pentru care modul general de lucru are mai puţin efect, deci pentru care trebuie să elaborăm noi ipoteze, diferite de cele generale. Într-un fel sau altul, evaluarea rezultatelor este necesară pentru *reglarea continuă a acţiunii pedagogice concrete*.

Instrumentul de evaluare ar fi probele întocmite ad-hoc, în funcţie de un obiectiv urmărit un timp, precum şi scrisul curent. În principiu, încercăm evaluarea nivelului la care au fost învăţate anumite fapte de ortografie exersate o perioadă, dar este posibilă şi verificarea prin probe a rezultatelor la care a ajuns o lecţie de cunoaştere a unui fapt de ortografie — la sfîrşitul aceleiaşi lecţii sau în lecţia a doua.

Exemplele următoare sînt menite să sugereze mai ales felul în care ar putea fi adaptate la cerinţele unei probe materialele şi exerciţiile din cuprinsul lucrării de faţă (unele ar fi utilizabile

16*

direct — ca multe tabele de substituţie sau de substituţie-transformare, multe exerciţii de modificare etc.). În general, direcţiile de verificare ar fi următoarele: (a) fapte care intră în relaţiile dintre ortografie şi pronunţie; (b) fapte care ies în afara acestor relaţii şi care ţin primordial de capacitatea de percepere integrală a limbajului; (c) fapte legate de cunoştinţele teoretice predate.

(*a*) Fapte care intră în relaţiile dintre ortografie şi pronunţie, anterioare sau ulterioare cunoaşterii lor în termeni lingvistici

o che	două heleşte	
o bărbi	o poezi	
o nevo	o odise	
o ale	o onomatope	
două atene	două lice	
o epope	o pălări	
două curcube	două muze	
o ide	o scînte	
o feme	două ghişe	
două clişe	o chiri	
o datori		

Tipul *cheie*=1 punct; tipul *bărbie*=2 puncte; tipul *curcubeie*=3 puncte; tipul *alee, atenee*=4 puncte.

Răspunsurile: 1×4+2×5+3×2+4×10=60 de puncte.

Pentru graiul muntean	
o cămaș.	
se îngrăș.u	
coaj. aceasta	
aranj.m (acum)	
îmbrățiș.ri	
îmbrățiș.nd	
ne furiș.m (acum)	
uș. aceasta	
angaj.ri	
neglij.u	
o grij.	
încuraj.nd	

Pentru graiul moldovean	
îmbrățiș.ză	
se coj.ște	
tînj.lă	
păș.u	
tuș.nd	
aranj.ză	
să sfîrș.scă	
linguș.lă	
să îngrij.scă	
mînj.u	
greș.ște	
necăj.ndu-se	

Răspunsuri: $1 \times 12 = 12$ puncte pentru fiecare probă.

O femeie Două femei	fruntaș poznaș nevoiaș bogătaș vrăjmaș

Doi Amîndoi	chinez viteaz francez ursuz mofluz	miez englez obez obraz grumaz

Răspunsuri: $1 \times 5 + 1 \times 5 =$ 10 puncte

Răspunsuri: $1 \times 10 + 1 \times 10 =$ 20 de puncte.

E vina celeilalte	colegă	E vina	familie	celeilalte.
	soră		cheie	
	librărie		ușă	
	baie		femeie	
	melodie		melodie	
	știință		știință	
	ușă		librărie	
	femeie		baie	
	familie		colegă	
	cheie		soră	

Tipul *știință*=1 punct; tipul *colegă*=2 puncte; tipul *baie* și *librărie*=3 puncte.
Răspunsurile: 1×1+2×3+3×6=25 puncte pentru fiecare probă.

—	acestei	mele (sg.)	—	mele (sg.)	acestei	Total
floare			voință			
sabie			lămîie			
baie			farfurie			
știință			boală			
hîrtie			nevoie			
cunoștință			statuie			
scînteie			ființă			
pagină			linie			
cămașă			carte			
poezie			credință			

Răspunsurile: 1×5+2×5+3×10=45 de puncte (după baremul de mai sus).

primul	Astăzi au sosit ... cocori.	
altul	... vor trece la noapte.	
unul	... vor rămîne în bălțile din apropiere.	
mult	... vor cuibări deci acolo.	
tot	Cu ... ne vom bucura privindu-le zborul.	
puțin	... noștri vînători nu le dau atenție.	
altul	... oameni le-ar putea face rău.	
unul	... copii le strică, de pildă, cuiburile.	
întîiul	Cînd vor ieși ... pui ai cocorilor?	
vreunul	Se vor întoarce ... la primăvară?	

Răspunsuri: 1×10=10 puncte.

Tu nu trebuie să	a veni	a întîrzia
	a speria	a afla
	a umbla	a ține
	a scrie	a ști
	a intra	a răsufla

Răspunsuri: 1×10=10 puncte.

— De scris cuvintele întregi.

de.părți	de.țeleni	de.sărcina	de.lega	
de.onora	de.curca	de.nădejde	de.echilibru	
de.bate	de.juga	de.iluzie	de.rădăcina	
de.săra	de.amăgire	de.ființa	de.doi	
de.hăma	de.moșteni	de.popula	de.acord	

Tipul *des-* și *dez-*=1 punct; tipul *de-*=2 puncte.
Răspunsurile: 1×15+2×5=25 de puncte.

ber.rie	fier.rie	distil.rie	
plapum.rie	marochin.rie	friz.rie	
tapiț.rie	rafin.rie	papet.rie	
lăcătuș.rie	cocs.rie	parfum.rie	

Răspunsurile: 1×12=12 puncte.

acelaș	același	iarăși	iarăș	
totuș	totuși	aceeași	aceeaș	
aceiaș	aceiași	însăși	însăș	
aș merge	ași merge	aceleaș	aceleași	
însuș	însuși	înșiși	înșiș	

Răspunsuri: 1×10=10 puncte.

(b) Fapte care țin primordial de capacitatea de percepere integrală a limbajului

— De răspuns la fiecare întrebare afirmativ, în trei silabe.

A găsit pantofii?		
Ar lua banii?		
Au cerut hainele?		
A făcut focul?		
Ai urca munții?		
Ați adus cărțile?		
Au păstrat secretul?		
A văzut fotografiile?		
A spălat șorțul?		
Au chemat cîinii?		

Fiecare răspuns corect=1 punct, deci, total=10 puncte.

— Ca mai sus.

V-a dat banii?		
Mi-ai scris tema?		
Ar cere vecinilor floarea?		
Ne-ar da florile?		
Ți-ai scris temele?		
Ați duce mamei cartea?		
Și-a strîns colegii?		
Ați dus copilului mingea?		
Mi-au șters pantofii?		
A șters băiatului pata?		

Tipul „Mi i-a dat“ = 1 punct; tipul: „Ți-am scris-o“ = 2 puncte.

Răspunsurile: $1 \times 5 + 2 \times 5 = 15$ puncte.

Vrea numai / nu mai lapte.	
N-a venit demult / de mult pe la noi.	
Vom mai vedea încă odată / o dată orașul.	
Nu știe decît / de cît va avea nevoie.	
Mama e dincolo / din colo.	
Nu e ca tine, e altfel / alt fel de om.	
Altădată / Altă dată știa mai bine decît acum.	
Știe totul pe dinafară / din afară.	

Pune florile deoparte / de o parte, cu grijă.	
Poate veni oricînd / ori cînd vrea.	

Răspunsurile: 1×10=10 puncte.

(c) Fapte legate primordial de noțiuni de limbă învățate

Valea Prahovei	valea Prahovei	
Lacul Brateş	lacul Brateş	
Insula Sardinia	insula Sardinia	
Peninsula California	peninsula California	
Muntele Mic	muntele Mic	
Delta Dunării	delta Dunării	
Rîul Dîmbovița	rîul Dîmbovița	
Măgura Odobeştilor	măgura Odobeştilor	
Fluviul Pad	fluviul Pad	
Cîmpia Dunării	cîmpia Dunării	

Răspunsurile: 1×10=10 puncte.

bloc turn	bloc-turn	blocturn	
roza vînturilor	roza-vînturilor	rozavînturilor	
bună stare	bună-stare	bunăstare	
bună cuviință	bună-cuviință	bunăcuviință	
iarbă de mare	iarbă-de-mare	iarbădemare	
bine cuvîntare	bine-cuvîntare	binecuvîntare	
gură cască	gură-cască	gurăcască	
pur sînge	pur-sînge	pursînge	
mamă mare	mamă-mare	mamămare	
sud vest	sud-vest	sudvest	
viță de vie	viță-de-vie	vițădevie	
gura leului	gura-leului	guraleului	
bună voință	bună-voință	bunăvoință	
baba oarba	baba-oarba	babaoarba	
prim ministru	prim-ministru	primministru	
zgîrie nori	zgîrie-nori	zgîrienori	
miază noapte	miază-noapte	miazănoapte	
dublu decimetru	dublu-decimetru	dubludecimetru	
drept unghi	drept-unghi	dreptunghi	
rea voință	rea-voință	reavoință	

Răspunsurile: $1 \times 20 = 20$ de puncte.

Modul de interpretare a rezultatelor, foarte complicat într-o cercetare pretențioasă, poate fi adus totuși la nivelul posibilităților și nevoilor fiecărui învățător sau profesor. Să presupunem că, la clasa a VII-a, înainte de a începe capitolul despre verb, vrem să verificăm cunoștințele și deprinderile elevilor în legătură cu această parte de vorbire. Propunem spre rezolvare una sau două probe: prima — tabelul de substituție „Tu nu trebuie să . . .“, iar a doua — cea de mai jos.

—	chem	cheamă	chemăm	chemați	chemă	chemînd	chemare	Total
înapoia								
ardeia								
aprecia								
crea								
copia								
închiria								
accentua								
deraia								
efectua								
premia								
linia								
evacua								
situa								
îngreuia								

Ne oprim la aceasta. Datele ne-ar spune în ce măsură elevii au reținut variațiile de comportament ale verbelor de conjugarea I în *-ez* (tipul: *lucr-ez* etc.). Fără o statistică riguroasă, am reuși totuși să ne dăm seama în ce situații se înregistrează greșelile cele mai frecvente: la care dintre subclase (*crea-evacua* sau *copia*, cu vocale în hiat real sau grafic, subclasa *înapoia* neproducînd greutăți de ortografie), la care întîlniri între sfîrșituri și începuturi vocalice (*e-e*? *e-ea*? *e-ă*? *e-î*? *i-a*? *i-e*? *u-a*? *u-ă*? *u-e*? *u-ea*? etc.) și la care elevi. Totul ne-ar spune ce ar trebui să facem în continuare.

Blocul de probe (a—d) din § 5.1. ar putea fi folosit și la sfîrșitul unui an școlar, să spunem — clasa a VI-a, în scopurile care ne interesează aici. Interpretarea rezultatelor lor s-ar schimba, în funcție tocmai de obiectivele noi. Probele ne-ar putea arăta, după un examen nepretențios, ca mai sus: care este nivelul general de reușită în învățarea tipurilor de realizare ortografică a opoziției nearticulat hotărît și articulat hotărît (tipul elev*i*-elev*ii* față de tipul *fii-fiii* și amîndouă față de tipul codr*i*-codr*ii*); la care dintre aceste categorii se înregistrează greșelile cele mai multe; care sînt elevii cu cele mai multe greșeli.

5.3. Evaluarea în interesul elevilor are importanță primordială. Nici o învățare nu este posibilă fără **întărire,** fără sancționarea rezultatelor. Din punct de vedere motivațional, „cunoașterea treptată a rezultatelor într-un mod precis, în locul rămînerii în nesiguranță cu privire la performanțele proprii, este [. . .] un puternic agent de întărire, care corespunde unei autocompetiții" (P. Fraisse, 1970, 64). Ceea ce se ignorează de obicei este că elevul are nevoie nu numai să i se infirme rezultatele negative, să i se corecteze greșelile, ci și, cel puțin în aceeași măsură, să-și vadă confirmate achizițiile. Verificarea scrisului este o parte integrantă a procesului de formare a deprinderilor ortografice.

Simpla *confirmare* a rezultatelor este suficientă în sine pentru stabilizarea achiziției vechi și pentru crearea receptivității la achiziții noi, pentru stimularea aspirației către competență. *Infirmarea* rezultatului capătă sensuri diferite după natura funcțională a greșelii (§ 2.). Cînd greșeala apare în procesul de elaborare a unei reguli, ca urmare a achiziției în curs de realizare (să presupunem, într-un text programat după care se învață o regulă nouă), informația corectivă este suficientă pentru a face să progreseze achiziția. Cînd o greșeală apare în procesul exersării mai avansate, indicarea și îndreptarea ei nu mai sînt de ajuns pentru a preveni instalarea ei în deprinderi și cu atît mai mult acest gen de corectare nu poate fi aplicat unei greșeli care s-a constituit în timp, dintr-o cauză sau

alta, ca deprindere negativă. A corecta cu adevărat în asemenea cazuri înseamnă a trata pedagogic o deprindere negativă pe cale de instalare sau gata formată, în vederea desfiinţării ei. La acest aspect al corectării ne referim cu precădere în paginile următoare.

5.3.1. Obiectul evaluării este *scrisul* copilului, indiferent de împrejurare (deci şi de materie). Verificările intenţionate, printr-un gen de probe sau altul, sînt accidentale în raport cu scrisul uzual al copilului ca fapt susceptibil permanent de corectare. În limitele arătate (III D, § 2), trebuie corectată însă şi *pronunţia*.

5.3.2. Despre **cerinţele** informaţiilor corective este greu să vorbim depăşind nivelul experienţei practice.

S-a spus, de exemplu, că orice cunoaştere a rezultatelor învăţării „este utilă sau nu, în funcţie de momentul şi de locul în care cel ce învaţă primeşte informaţiile corective, de condiţiile în care pot fi folosite aceste informaţii (chiar dacă presupunem că timpul şi locul primirii au fost bine alese), precum şi de forma în care sînt primite informaţiile corective“ (J. S. Bruner, 1970/b, 65), dar că nu e clar care este momentul cel mai potrivit, forma cea mai indicată etc. (*Ibid.*, 187).

În învăţămîntul clasic, deci şi în învăţarea ortografiei astăzi, metodele curente nu au aptitudinea de a oferi întăririle intrinseci ale reuşitei şi ale progresului în legătură imediată, promptă cu comportamentul. Informaţia corectivă, compararea rezultatului cu un etalon, vine tîrziu şi, ca atare, cu eficacitate scăzută. Se crede că raportul actual dintre profesor şi elev este el însuşi incompatibil cu un sistem eficient de întărire: „ca simplu mecanism de întărire, profesorul este depăşit“ (B. F. Skinner, 1971, 22). Ar fi firesc deci să preferăm metodele care asigură o conexiune inversă promptă, atîta vreme cît cunoaşterea reuşitei unui răspuns are efect întăritor automat (*Ibid.*, 138, passim), dacă nu să înlocuim învăţămîntul clasic prin instruire programată cu maşini, singura care ar putea îndepărta defectele întăririlor prin profesor (*Ibid.*, 123, passim). Din motivele arătate (IV B, § 2.2.3.), n-am putea totuşi reduce tehnologia învăţării ortografiei la schema condiţionării operante (instrumentale) stimul-reacţie-întărire, dar am putea-o adapta uneori la condiţiile practicii actuale. Sînt într-adevăr posibile forme de exersare care asigură întăriri imediate (de exemplu, exerciţiul de educare a pronunţiei, exerciţiul de educare a perceperii limbajului, exerciţiile structurale, dictarea însoţită de comentarii etc.), aşa cum e posibil să evaluăm prompt şi rezultatele exerciţiilor tradiţionale în genere.

Exceptînd împrejurările de mai sus, în condiţiile obişnuite ale învăţămîntului nostru cerinţele corectării rămîn importante şi de respectat.

Lucrările scrise, de orice natură, ar trebui să fie corectate cît mai repede, dacă se poate a doua zi după ce au fost elaborate. Trăind în prezent, copilul nu are decît un interes mediocru pentru întoarceri în trecut: o temă lucrată cu opt zile în urmă iese din cîmpul atenției și al preocupărilor lui de astăzi (G. Lombardy, 1964, 134), iar timpul consfințește eventualele greșeli. Se corectează însă pe loc orice greșeală de pronunție și orice greșeală de ortografie apărute în lecție — pe tablă, pe maculator etc.

O evidență a greșelilor este necesară pentru motivele și cu mijloacele arătate în § 5.3.3. Modul de grupare ar trebui să fie organizat nu după criteriile programei, ci după relațiile dintre ortografie și pronunție (cf. § 3.). De exemplu: (a) Greșeli provocate de nerespectarea regulilor care stabilesc ortografia în concordanță cu normele ortoepice: — grafii care redau un mod neliterar de pronunțare (regional, hipercorect sau semicult); — grafii care nu redau pronunția reală a elevilor (hiperortografii, analize false etc.). (b) Greșeli produse de nerespectarea regulilor care stabilesc scrierea în neconcordanță cu pronunția literară: — grafii care redau modul corect de pronunțare, însă în dezacord cu norma ortografică; — grafii care nu redau pronunția reală a elevilor (hiperortografii). (c) Greșeli produse de nerespectarea regulilor care stabilesc scrierea în necontingență cu pronunția: — grafii care reflectă capacitatea încă neformată de percepere integrală a limbajului (în folosirea cratimei, subclasate ca în §. 3.); — grafii care reflectă, uneori pe lîngă starea anterioară, lipsuri în cunoașterea sistemului limbii și a sistemului ortografic (pentru zona în cauză: scrierea cu majusculă, a cuvintelor compuse, a abrevierilor).

O evidență ca aceasta, în care am consemna organizat tipurile de greșeli și frecvența lor în clasă și pe elevi, ne-ar indica și izvoarele ipotetice mari ale greșelilor. Dar, măcar uneori, simțim nevoia să cunoaștem cauzele greșelilor de la elev la elev. Instabilitatea atenției, percepția auditivă necorespunzătoare, memoria vizuală slabă, lacune în perceperea limbajului etc. pot caracteriza, fiecare în parte, scrisul unui elev sau al altuia.

Este necesar să evităm unilateralizarea tehnicii de corectare. Modul de corectare depinde de mai mulți factori (§ 5.3.3.), deci folosirea unei singure tehnici nu poate fi indicată. Și fără acest argument, monotonia unui singur fel de a realiza corectarea ar fi suficientă pentru a-i reduce sau anula efectele.

Nici factorul afectiv nu poate fi neglijat. O corectare constructivă este în același timp conștiincioasă, riguroasă, exigentă, dar și rațională, înțelegătoare. Corectarea care nu devine un motiv de emulație își pierde sensul (§ 4.2.). În anumite stări psihice, de tensiune,

de anxietate, informaţiile corective devin inutile (J. S. Bruner, 1970/b, 67).

Indicaţiile de corectare sînt folosite cu randament dacă sînt traduse într-un limbaj care să corespundă posibilităţilor intelectuale ale elevului, formelor specifice ale gîndirii sale în rezolvarea situaţiei date (J. S. Bruner, 1970/b, 68, 92).

Tehnicile curente de corectare implică primejdia ca elevul să devină în permanenţă dependent de corectarea de către îndrumător. Profesorul ar trebui să corecteze pe elev în aşa fel, încît, pînă la urmă, acesta să-şi asume singur funcţia corectivă (J. S. Bruner, 1970/b, 69, 86). Pentru aceasta, corectarea ar trebui să fie, într-o proporţie variind după vîrstă, şi autocorectare. Copilul, care a fost activ cînd a comis greşeala, care a reflectat eventual asupra soluţiei sale cînd a scris, ar trebui să fie activ şi cînd şi-o corectează (Gh. N. Costescu, f.a., 542 — citînd pe J. Payot; P. Burney, 1959, 68). Noii stimuli trebuie să fie oricum mult mai puternici decît stimulii falşi, pentru ca greşeala să nu se mai repete. Cu timpul, sprijinul profesorului trebuie să înceteze, iar corectarea să devină în întregime autocorectare: prin experienţă corectivă şi prin progresele în instruire, singura care îi oferă informaţii asupra relevanţei de ordin mai general a eforturilor sale, cel ce învaţă îşi dezvoltă anumite tehnici de obţinere directă a informaţiilor corective, tehnici care-l vor desprinde din dependenţa de corectare a profesorului (J. S. Bruner, 1970/b, 66—67). Copilul trebuie deci să înveţe treptat să lucreze singur şi să capete obişnuinţa de a lucra singur: de a consulta un model, o lucrare normativă etc. şi de a realiza în final o comunicare scrisă bună, care să-l satisfacă în primul rînd pe el (cf. G. Lombardy, 1964, 115; cf. şi § 5.3.3.2.).

Acţiunile noastre rămîn fără rezultat dacă izvorul greşelilor nu e stăvilit la toate obiectele de învăţămînt. A scrie corect, a apăra şi a promova scrisul corect sînt obligaţii de la care nu se pot eschiva nici elevii, nici profesorul lor de matematică sau de gimnastică.

5.3.3. Modul de corectare variază după natura regulii, după poziţia ei în relaţiile dintre ortografie şi pronunţie, după natura temei, după vîrsta copilului şi după cel ce are rolul principal în corectare. Organizăm discuţia următoare în funcţie de ultimul factor.

5.3.3.1. Încercăm să stabilim aici **rolul** învăţătorului şi al profesorului în corectare şi **posibilităţile** lor de acţiune.

Controlăm scrisul elevilor în două împrejurări: (a) după ce copilul a scris ceva — indiferent ce (notiţe, teme, teze etc.) şi indiferent unde (în clasă, acasă); (b) după ce copilul şi-a controlat scrisul în mod organizat şi eventual dirijat. Putem acţiona în trei sensuri: (a) efectuînd pe caiet etc. corectarea integrală a greşelii; (b) pro-

punînd pe caiet etc. un început de corectare, care să sugereze copilului calea de urmat în desăvîrșirea corectării; (c) desfășurînd în dialog cu clasa o activitate corectivă mai mult sau mai puțin complexă, cu punctul de plecare în greșeli întîlnite.

(a) **Corectarea integrală directă** constă în a desființa pe caiet grafia greșită și a o înlocui cu imaginea corectă a cuvîntului. Modul practic de înlocuire este cunoscut din manualele de metodică. Trebuie să corectăm integral orice greșeală pe care copiii au săvîrșit-o pentru că n-au cunoscut regula ori pentru că n-au fost preveniți, deci tot ce n-ar putea fi îndreptat de copil după sugestiile noastre. În funcție de situație, copilul trebuie să copieze numai cuvîntul sau cuvintele greșite, să-l scrie (sau să le scrie) de mai multe ori, să transcrie întregul text etc.

(b) **Începutul de corectare** determină continuarea și desăvîrșirea ei după un raport invers proporțional între contribuția noastră și contribuția elevului în defect (cf. P. Burney, 1959, 67—68). În succesiunea de mai jos, începuturile de corectare măresc rolul nostru pe măsură ce reduc aportul elevilor.

Fără să intervenim în nici un fel în text: (a) menționăm numărul global de greșeli săvîrșite; (b) arătăm numărul de greșeli pe categorii; (c) indicăm numărul de greșeli pe rînduri; (d) indicăm numărul de greșeli pe categorii și pe rînduri.

Intervenim în text doar prin subliniere și: (a) nu mai oferim alt sprijin în afară de indicarea, prin subliniere, a cuvîntului scris greșit; (b) raportăm cuvîntul subliniat la regulă, de obicei în marginea liberă; (c) oferim un model care să sugereze regula încălcată și modul de a o aplica la cazul dat; (d) indicăm și regula nerespectată, și un model de aplicare a ei, din categoria cuvîntului greșit.

După ce elevii desăvîrșesc corectarea și efectuează eventual unul sau mai multe exerciții legate de abaterile constatate (copierea cuvintelor scrise greșit, introducerea lor în cîte un enunț etc.), controlăm rezultatele și, de data aceasta, corectăm integral greșelile rămase.

(c) **Corectarea în dialog cu clasa** are loc în cazul unor lucrări verificate acasă, deci din timp în timp, dar se poate produce și spontan, în legătură cu ceea ce copilul scrie în timpul orei, în caiet, pe maculator, pe tablă. Nu vom repeta lucruri cunoscute (în prima situație, nevoia de a clasa greșelile pe categorii și după frecvență, de a desfășura discuția urmînd o anumită ierarhie a greșelilor etc.). Vom analiza numai genurile de activitate determinate de natura greșelii.

Rostul acestui mod de corectare, în mai mare măsură decît corectarea după un început dat, este, întîi, de a face conștiente reac-

țiile la stimuli falși sau acțiunile automatizate necorespunzătoare, de a face ca însuși fenomenul confuziei să devină obiect al atenției și al analizei elevilor (D. N. Bogoiavlenski, 1955, 102 urm.; A. Tucicov Bogdan, 1967, 153), deci, prin aceasta, de a evita sau a dezautomatiza o deprindere negativă, de a desființa un sistem de legături temporare greșite în curs de formare sau format; în al doilea rînd, de a efectua în mod conștient acțiunea corespunzătoare regulii, deschizînd drum liber automatizării ei. De aceea, toate activitățile sugerate în continuare încep cu cuvîntul elevului în defect: acesta trebuie să-și dezvăluie prin relatare verbală procesul de gîndire care l-a dus la soluția greșită. Prin urmare, prima noastră întrebare este „De ce ați scris astfel?" — lucru cu neputință în corectarea după un început dat. Activitatea de după răspunsul elevului (ori al mai multor elevi) este orientată și în funcție de motivul relatat sau, în orice caz, trebuie să diferențieze prin opunere soluția și motivul elevilor de soluția și de motivarea reală a grafiei. Exemplele pe care le oferim pornesc de la explicația pe care elevii o dau în genere grafiilor respective.

De obicei, abaterile de la regulile *în concordanță* cu norma ortoepică impun: (a) indicarea abaterii ca greșeală de pronunție; (b) recunoașterea decalajului dintre pronunția elevului și modelul literar; (c) eventual, motivarea pronunției literare; (d) corectarea pronunției; (e) asocierea pronunției corecte cu perceperea cuvîntului scris corect; (f) extinderea exercițiului de pronunțare corectă la alte cuvinte care ilustrează aceeași regulă (cînd regula e generală sau particulară); (g) diferențierea pronunțiilor (și, respectiv, a grafiilor) asemănătoare, prin opunerea lor. Iată un exemplu.

— Ai scris *șeade* pentru că așa pronunți, dar pronunția ta nu este literară. Acum rostesc eu cuvîntul. Ce deosebire ai constatat? (...) Rostește cuvîntul așa cum l-am rostit eu. (...) Încă o dată. (...) Îți dai seama de regula pe care n-ai respectat-o?[1] (...). Cuvîntul este un verb. Spune-l la infinitiv. (...) De ce conjugare e? (...) Rostește-i numai rădăcina. (...) Deci ai pronunțat și ai scris *ea* după *ș* în rădăcina cuvîntului. Acum îți dai seama de regula pe care n-ai respectat-o? (...) Scrie pe tablă cuvîntul așa cum l-ai pronunțat după mine, deci conform cu regula. (...) Numără pînă la *opt*. (...) Ce cuvinte se pronunță și se scriu conform cu aceeași regulă? (...)

[1] Raportarea la regulă este evident omisă la vîrsta la care noțiunea de rădăcină nu e cunoscută. În această situație, după exercițiul de pronunțare ar urma direct scrierea cuvîntului corect la tablă, număratul pînă la *opt*, identificarea cuvintelor care se rostesc la fel cu *șade*, scrierea și pronunțarea lor, dar fără opoziția cu grafiile asemănătoare.

Scrie-le pe tablă. (. . .) Citeşte-le. (. . .) Îţi dictez două cuvinte pe care să le scrii pe tablă aşa cum le pronunţ eu: *greşea, greşeală.* (. . .) Am pronunţat corect? Ai scris corect? (. . .) De ce? (. . .) Scrie infinitivul verbului. (. . .) De ce conjugare e? (. . .) Sunetele de după *ş* din cuvintele noastre se află în rădăcină sau în terminaţie? (. . .) E vorba deci de aceeaşi regulă? (. . .) Să mai spunem cîteva cuvinte din aceeaşi categorie; eu vă propun verbele: *a căptuşi?* (. . .) *A sfîrşi?* (. . .) etc. Să grupăm cuvintele după regulile care hotărăsc scrierea lor: şade, şase, şapte / greşea-greşeală, căptuşea-căptuşeală etc.

Propunem alte cîteva cazuri, cu alte genuri de motivare sau de diferenţiere, fără să mai reproducem procesul discursiv al corectării efective:

— *poiet:* po-et, deci *poet;* poezie etc.; poet⟷boi*e*r; voie etc.;
— *infermerie:* om infirm; infirm + erie = infirmerie (fără extindere şi fără opunere; caz de regulă individuală);
— (faptele) *istorii:* o istorie +i = *istoriei;* hîrtiei, familiei; istor*ii*⟷istor*iei:* o istorie — unei (două) istorii; o istorie-istoriei; isto*riei*⟷cărţ*ii:* o carte — unei (două) cărţi (1 sil.) + i (grafic) = cărţii (2 sil.); gurii, maşinii, uşii etc.;
— *paginele:* o pagină — multe pagini + le = *paginile;* mîinile, regulile, piedicile etc.; pagin*i*le⟷anten*e*le: o antenă — multe antene + le = antenele; balenele, scenele, casele etc.;
— (unei) *poezi:* o poezi*e* — unei poezi*i*, deci *poezii;* (unei) comedii, peripeţii etc.; (unei) poez*ii*⟷(unei) uş*i:* poez*ie* — poez*ii*, uş*ă*, uş*i;* (unei) mîini, cărţi etc.;
— nu f*ii:* infinitiv = a f*i;* imperativ negativ: nu + infinitiv, deci *nu* fi; nu f*i*⟷f*ii:* nu f*i* = negativ, cu *i* neaccentuat; (să) f*ii* = = afirmativ (conjunctiv), pron. *ii* cu primul *i* accentuat.

Uneori însă abaterile de la regulile în cauză sînt hiperortografii, nu transcriu modul de pronunţare a cuvîntului: *băeat, ieasă,* (doi) *fraţii,* (ar) *greşii* etc. (§ 3.). În asemenea cazuri e necesar să pornim de la confruntarea grafiei cu pronunţia reală:

— *băeat:* pron. *băiat, bă-iat;* bă*i*at — bă*i*eţel; împăiat, tăiat (fără opunere);
— *ieasă:* pron. *iasă; ia*să — *ie*s; iarnă, iarbă etc. (fără opunere);
— (doi) *fraţii:* pron. *fraţi* (1 sil.); doi fraţ*i* (1 sil.) — toţi fraţ*ii* (2 sil.); doi bărbaţi (2 sil.) — toţi bărbaţii (3 sil.), avocaţi — avocaţii, învăţaţi — învăţaţii etc.

Abaterile de la regulile în *divergenţă* cu pronunţia literară înseamnă — cînd nu sînt hiperortografii — transcrierea modului corect de pronunţare (§ 3.). Corectarea lor cere: (a) indicarea abaterii ca greşeală de ortografie în contradicţie cu pronunţia; (b) fixarea

genului de nepotrivire între scriere şi pronunţare în situaţia dată; raportarea cazului la regulile divergente şi diferenţierea imaginii grafice corecte de pronunţia corectă; (c) eventual, motivarea grafiei; (d) încadrarea cazului în clasa, în seria din care face parte; (e) diferenţierea unor grafii asemănătoare, prin opunerea lor. O corectare în aceşti termeni e posibilă de la clasa a IV-a în sus. Cu elevii mici trebuie să procedăm prudent în cazurile de conflict între pronunţie şi ortografie (I, § 3.2./b). Exemplul următor are în vedere copii de peste 9 ani.

— Aţi crezut că *bogăţiia* se scrie cu *iia* pentru că aşa se pronunţă. Dar nu totdeauna scrierea corectă corespunde modului de pronunţare; de exemplu, cazul de faţă. Să despărţim cuvîntul acesta în silabe (răspunsul nu se scrie). Să rostim penultima silabă. (. . .) Numiţi sunetul de la sfîrşitul ei. (. . .) Ultima silabă începe cu o consoană sau cu o vocală? (. . .) V-aţi amintit regula pe care n-aţi respectat-o? (. . .) Deci ce scriem la început de silabă după *i*? (. . .) Să scriem cuvîntul corect pe tablă (. . .). Să-l scriem şi despărţit în silabe (. . .) Unde se află nepotrivirea dintre felul în care pronunţăm acest cuvînt şi felul în care îl scriem? (. . .) Deci în care silabă? (. . .) Să spunem acelaşi cuvînt cu *o* înainte (sau nearticulat hotărît, după vîrstă). (. . .) Să-l despărţim în silabe. (. . .) Cum rostim ultima silabă? (. . .) Cum o scriem? (. . .) De ce? (. . .) Să scriem şi cuvîntul *bogăţie* pe tablă, întîi întreg, apoi despărţit în silabe. (. . .) Să găsim alte cuvinte la care se aplică aceleaşi reguli de ortografie. (. . .) Să grupăm cuvintele astfel: întîi cu *e* la început de silabă după *i*, apoi cu *a* după *i*; deci:

i-e	*i-a*
bogăţie, familie, istorie etc.	bogăţia, familia, istoria etc.

Propunem şi aici alte cîteva cazuri, în aceeaşi reprezentare schematică a procesului de corectare:

— *iera:* pron. *ie* — scris *e: era* — conform tradiţiei: eram, erai, eraţi, erau, eşti, este; (*i*)era⟷eră; erete, erou etc.; (i)era⟷*ieri*: ierburi, ierni, iei, iepure etc.;

— (toţi) *copii* = 3 sil.: mulţi copii (2 sil.: co-pii; se pronunţă doi *i* în aceeaşi silabă) — toţi cop*iii* (3 sil.: co-pi-ii; se pronunţă doi *i* în două silabe diferite, dar se scrie un *i* în plus, ca să se arate că e vorba de *toţi*, nu de *mulţi*); deci: (toţi) *copiii;* mulţi *fii* (1 sil., doi *i*) — toţi *fiii* (2 sil., trei *i*) etc. (de la cl. a V-a: mulţi cop*ii*, nearticulat hotărît, toţi cop*iii*, cu articol hotărît grafic, ca substantivele cu rădăcina terminată în *i:* fiu, fii, fi-ii etc.);

— *uase:* os-*oa*se; nici un cuvînt nu se scrie cu *ua* la început;

toate cuvintele care se rostesc astfel se scriu cu *oa:* om-oameni, oi-oaie, ori-oară, oşti-oaste etc.

Hiperortografiile nu transcriu nici aici pronunţia. Corectarea lor cere confruntarea grafiei greşite o dată cu pronunţia reală, a doua oară cu grafia corectă.

— *ştieam (ştiieam):* pron. şti-*iam*; scrierea *i-ia* este neconformă cu regula de ortografie, care cere numai *i-a;* deci: *ştiam;* ştiai, ştia, ştiaţi etc.; scriam etc., speriam etc., zgîriam etc.; şt*i-am* ⟨-⟩ ⟨-⟩t*ă-iam*, mîng*î-iam*, vo-*iam*, su-*iam*.

Abaterile de la regulile care fixează scrierea în *necontingenţă* cu norma ortoepică sînt variate şi e greu să sugerăm cîteva direcţii generale pentru procesul corectării. Cînd copilul foloseşte litera mică pentru majusculă, sînt necesare de obicei: (a) indicarea abaterii ca greşeală de ortografie avînd legătură cu o cunoştinţă de limbă uitată; (b) raportarea cazului la regulă şi confruntarea grafiei necorecte cu imaginea corectă a cuvîntului, motivarea acesteia fiind implicată în raportarea la regulă; (c) alte fapte din aceeaşi clasă; (d) diferenţierea unor grafii asemănătoare prin opunerea lor (de exemplu, în cazul substantivelor proprii compuse). Tot aşa am proceda la corectarea cuvintelor compuse, cu deosebirea că la acestea motivarea grafiei nu rezultă totdeauna din raportarea la regulă (II A, § 4.2.1.). Orice întrebuinţare greşită a cratimei şi orice omisiune a ei fac necesară analiza mesajului în vederea perceperii lui corecte, integrale; acestei analize i se subordonează toate celelalte acţiuni cuprinse în procesul corectării. Iată un exemplu.

— Aţi scris „*il* vom trimite noi de pe ziduri", crezînd că e vorba de un singur cuvînt. Să judecăm[1]. Ce acţiune urmează să fie făcută? (...) Ce cuvinte arată lucrul acesta? (...) Să le încercuim. (...) Ni se spune şi de unde se va înfăptui acţiunea. Puteţi să precizaţi? (...) Ce cuvinte spun lucrul acesta? (...) Să le încercuim. (...) Ştim şi cine va înfăptui lucrarea. Cine anume? (...) Ce cuvînt arată lucrul acesta? (...) Să-l încercuim (...) Să presupunem că plăieşii din cetate sîntem noi (fragmentul de frază este luat din *Sobieski şi românii,* de C. Negruzzi). Deci *noi* vom trimite ceva. Ştim

[1] Ceea ce urmează este o analiză a mesajului prin raportare la contextul lingvistic şi la situaţie, indispensabilă pentru perceperea clară a semnificaţiei pronumelor scrise greşit: „În practica vorbirii, pronumele sînt precizate de context; dacă lipseşte această legătură cu celelalte cuvinte din text, ori dacă ea nu este precis exprimată de vorbitor, sau *dacă ascultătorul nu ştie să o stabilească în mod concret,* sensul real, din acea împrejurare, al pronumelui este neclar şi poate duce la echivoc" (T. Slama-Cazacu, 1968, 368; sublinierea noastră; cf. şi III F, § 1.1.).

ce? („Plumbul din puşce"). Ştim cui? („Regelui Poloniei"). Cuvintele acestea există în propoziţia noastră? (Nu). Şi totuşi le «înţelegem», în propoziţia noastră ne referim la ele. Pe de altă parte, a rămas neîncercuit «un cuvînt», *il*. Să spunem propoziţia fără el: „vom trimite noi de pe ziduri". Ne mai referim la „plumbul din puşce"? (...) Dar la „regele Poloniei"? (...) Prin urmare, am putea admite că, dacă nefolosind pe *il* nu ne referim nici la unul, nici la altul, iar dacă folosind pe *il* ne referim la amîndouă, în *il* sînt cuprinse două cuvinte. Să verificăm această ipoteză. Să presupunem că vrem să trimitem regelui Poloniei nu plumbul, ci ghiulele noastre. Să refacem hotărîrea pe care bătrînul o anunţă solului polonez: „Tot ce-i putem da sînt ghiulele, pe care ..." Cum continuăm? spunem tot *il?* (...) De ce *l* a devenit *le?* (...) La ce se referea *l?* (...) La ce se referă *le?* (...) Deci *l* şi *le* sînt cuvinte de-sine-stătătoare. Le mai putem scrie împreună cu *i?* (...) Să presupunem că urmează să trimitem ghiulele nu regelui Poloniei, ci solului cu care vorbim. Refacem din nou vorbele bătrînului: „Tot ce-ţi putem da sînt ghiulele, pe care ..." Cum continuăm? spunem tot *i?* (...) De ce *i* a devenit *ţi?* (...) La cine se referea *i?* (...) La cine se referă *ţi?* (...) Deci *i* şi *ţi* sînt cuvinte de-sine-stătătoare. Acum aţi înţeles de ce aţi greşit scriind *il?* Prin urmare, în *il* sînt cuprinse într-adevăr două cuvinte: *îl* vom trimite *lui*, *l* = *îl* se referă la plumb, iar *i* = *lui*, la regele Poloniei. Cum trebuia deci să scrieţi? (...) De ce eraţi obligaţi să folosiţi liniuţa de unire? (...) Dar dacă ar fi fost vorba de ghiulele? (...) Aici de ce nu folosiţi liniuţa de unire? (...) Şi dacă am fi trimis ghiulele solului cu care vorbim? (...) De ce nu folosiţi liniuţa de unire? (...) Să scriem toate acestea:

i-l vom trimite: vom trimite *regelui* (lui = *i*) *plumbul* (pe el, îl = *l*); *i le* vom trimite: vom trimite *regelui* (lui = *i*) *ghiulele* (pe ele = *le*); *ţi le* vom trimite: *ţie* îţi (= *ţi*) vom trimite *ghiulele* (pe ele = *le*).

Să plecăm de la *i-l vom trimite* şi să continuăm jocul. Să scriem propoziţia la prezent. (...) Să scriem că el îl trimite nu lui, ci *mie*. (...) Să scriem că el îl trimite nu mie, ci *ţie*. (...) Să scriem că el îl trimite nu ţie, ci *nouă*. (...) Ş.a.m.d. — substituind apoi pe *l* (= îl, pe el) cu *o* (= pe ea), cu *i* (= îi, pe ei), cu *le* (= pe ele), apoi pe *trimite* cu *cere*, *dă* etc. Calitatea gramaticală a cuvintelor se precizează în ultimul moment şi la nivel variat în funcţie de clasă.

Oferim încă un exemplu — o greşeală în contrast cu cea de mai sus, dar rezumăm procesul de corectare[1].

---

[1] Cf. şi I, § 3.3.3./a pentru cazuri ca: *ţin'te* bine, *pîn-să* ies etc. În greşeli ca *ne-nvins*, *re-nvierii*, liniuţa e abuzivă, fiind vorba de cîte un singur cuvînt.

— *î-l* (Ion *î-l* vede): corectare prin «reprezentarea» comunicării[1]: un elev este pus să privească un tablou din clasă și se analizează faptul stabilindu-se acțiunea (vede), autorul ei (Ion) și obiectul ei (tabloul); deci: Ion vede tabloul; să înlocuim cuvîntul tabloul cu altul care să ne facă să ne gîndim la tablou, dar fără să-l numească; prin urmare, în propoziție obiectul văzut de Ion nu este numit, ci numai indicat de un cuvînt care înlocuiește numele tabloului și care nu e nici numai *î*, nici numai *l*, ci amîndouă: Ion (pe el, tabloul) *îl* vede; deci *îl* vede = vede *ceva, pe el;* pe mine — *mă* vede, pe noi — *ne* vede etc. În funcție de clasă, se adaugă: *îl* pronume personal etc.

5.3.3.2. Despre rolul și posibilitățile de acțiune ale elevului s-a vorbit în mare măsură mai sus. Cîteva precizări sau completări sînt totuși necesare.

Începutul de corectare pune elevului o anumită problemă de rezolvat, cu necunoscute mai multe sau mai puține. Cînd profesorul indică doar numărul global de greșeli pe pagină sau pe lucrare, elevul trebuie să execute o atentă investigație ortografică a textului personal pentru a le descoperi. Fiecare cuvînt devine obiect de evaluare a corectitudinii și de ipoteze de corectare. Cînd se menționează numărul de greșeli pe categorii, elevul își investighează textul din perspective restrînse, oprindu-se numai la faptele care pot fi raportate la integratorii dați. Ș.a.m.d. Un mod sau altul se aleg nu numai de la clasă la clasă, ci și de la elev la elev, în funcție de posibilitățile de rezolvare de care e capabil fiecare. Sarcinile de corectare care depășesc pe elev sînt inutile, nu constituie informații corective. Pentru desăvîrșirea corectării elevii pot și trebuie să folosească, un timp, manualul, notițele, un dicționar, *Îndreptarul* etc.

În dialogul de corectare, elevul este angajat în două sensuri opuse: să-și explice grafia și să participe la elaborarea și la motivarea soluției reale. Este vorba de un veritabil exercițiu corectiv, adaptat la condiția individuală a celui care a greșit.

În anumite împrejurări, după o dictare, o compunere etc., elevii trebuie să-și corecteze singuri tema. Se consideră că, indiferent de ce s-a întîmplat înainte de dictare, indiferent de forma și de măsura pregătirii, verificarea dictării aparține întîi copilului, care, în această revizuire activă, trebuie să-și confrunte scrisul spontan cu regulile care-l justifică (G. Lombardy, 1964, 154). Pentru a proceda

---

1 Avem în vedere deci, ca mai înainte, situația.

cu metodă, copilul trebuie însă ajutat. I se poate spune, de exemplu, să-şi citească de mai multe ori textul, pentru fiecare lectură propunîndu-i-se un obiectiv, un punct de vedere, o categorie de fapte pe care s-o aibă în atenţie (J. Laurent, 1963, 32; G. Lombardy, 1964, 132) — evident, în funcţie de dificultăţile materialului dictat. În cazul textului folosit în III C, § 3.2.1./b („Să nu te sperii: etc."), ar fi normal ca elevul să-şi citească textul de patru ori: o dată, pentru a verifica ortografia verbelor; a doua oară, pentru a verifica ortografia substantivelor; a treia oară, pentru restul cuvintelor; ultima dată, pentru semnele de punctuaţie.

Copilului i se lasă libertatea de a consulta orice document crede de cuviinţă, manualul, notiţele, un dicţionar, *Îndreptarul*, eventual carnetul lui de ortografie — cînd există — sau de a întreba pe profesor atunci cînd are nedumeriri (R. Chabot, 1959, 7; P. Burney, 1959, 68; J. Pohl, 1960, 78; R. Humm, 1963, 33—34; G. Lombardy, 1964, 115; J. Repusseau, 1968, 65 ş.a.; III A, § 2.).

Toate acestea, în privinţa verificării *personale*. În cazul exerciţiilor unitare se pot crea şi situaţii competiţionale, de verificare *în grup*: după rezolvarea individuală clasa e împărţită în grupuri omogene, textul e controlat şi finisat prin contribuţia tuturor membrilor — care se folosesc de manual, de notiţe etc., cîştigînd grupul cu cel mai bun text şi cu cel mai bun timp (A. Massat, 1958, 49). Copilului, s-a observat, îi plac activităţile în care se confruntă cu dificultăţi pe măsura lui, în care-şi opune forţele unor piedici angajîndu-se totodată la întrecere cu colegii, mai ales cînd ştie că există o regulă de joc şi un arbitru obiectiv (G. Lombardy, 116). Pe de altă parte, s-a constatat experimental că eficienţa rezolvării în grup a problemelor e în funcţie, printre altele, şi de natura sarcinii, superioritatea grupului faţă de individ fiind mai manifestă la problemele care solicită în mai mare măsură procesele gîndirii (Al. Roşca, 1967/c). Aceasta înseamnă că verificarea în grup este mai indicată pentru problemele grele de ortografie, în care trebuie rezolvate situaţii conflictuale sau care implică raţionamente mai complicate, analiza mesajelor etc. — de exemplu, omofonele, articolul grafic, cuvintele compuse, întrebuinţarea liniuţei de unire în genere.

Verificarea efectuată de elevi este reluată de profesor în sensul arătat în V, § 5.3.3.1./b.

Corectarea reciprocă, prin schimbarea caietelor, este needucativă. Greşelile vecinului exercită asupra copilului o acţiune perturbantă prin spectacolul unor abateri la care el nu s-ar fi gîndit (P. Burney, 1959, 67), determină neîncredere reciprocă (G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 302), iar procedeul poate crea o

atmosferă de delațiune și cruzime bine orchestrată prin contemplarea insuccesului altuia (J. Repusseau, 1968, 64—65).

6. Numai o pedagogie **preventivă** va rezolva «problema» ortografiei în școală. Rațiunea de a fi a cărții de față este de a pune în lumină această idee și de a o face să pătrundă în convingerile celor ce răspund de cultivarea limbajului elevilor. Există o pedagogie preventivă implicată în întreaga activitate de formare a deprinderilor ortografice, de la stabilirea nivelului de cunoaștere autentică a sistemului limbii în general și a ortografiei în special potrivit cu stadiul dezvoltării psihice a copilului, de la modelarea procesului învățării după posibilitățile generale și individuale ale elevilor, pînă la mijloacele prin care determinăm voința de a învăța, interesul pentru ortografie și aspirația către competență în domeniul ei, la întrebarea concretă prin care căutăm să facem înțeles un mesaj modest sau la cuvîntul cald prin care căutăm să stimulăm încrederea în sine.

Din 1896, I. Manliu recomanda să nu lăsăm niciodată copiii să scrie un cuvînt de care nu sînt siguri cum să-l scrie (1896, 195). Ideea revine stăruitor în literatura pedagogică de astăzi: să facem totul ca prima grafie a unui cuvînt să fie corectă (J. Simon, 1954, 91; P. Burney, 1959, 64; G. Bouquet, 1960, 611; A. Souché, 1962, 147 urm.; G. Lombardy, 1964, 115; R. Dottrens, 1966, 141; P. Gibert, 1970, 62 etc. etc.). Lucrul nu e ușor, dar e oricum mai ușor de construit bine dintru început, decît de surpat o construcție greșită și de ridicat pe temelii noi alta, corespunzătoare.

Am spune, în încheiere, că faptul de a cunoaște abaterile frecvente de la regulile de ortografie și cauzele lor ar trebui să ne servească la prevenirea greșelilor cel puțin în aceeași măsură în care ne îngăduie reeducarea ortografiei elevilor.

Bibliografie

Bibliografia cuprinde lucrările la care se face referire în text şi care sînt izvoarele scrise ale acestei cărţi. Titlurile se dau în ordinea alfabetică a numelor autorilor. Lucrările aceluiaşi autor se citează în ordinea cronologică, anul de apariţie fiind urmat de un indice alcătuit dintr-o literă după paranteză oblică (1967/a, 1967/b etc.) atunci cînd se înregistrează mai multe lucrări apărute în acelaşi an.

În text, titlurile din bibliografie sînt citate prin prenumele prescurtat şi numele autorului, urmate de anul de apariţie, de indice (cînd e cazul) şi de pagină, care lipseşte cînd trimiterea priveşte întregul studiu.

SIGLE

CMP, 1967=*Creativitate, modele, programare* (Studii de psihologie a gîndirii). Sub redacţia prof. univ. Al. Roşca, Bucureşti, 1967.

CP=*Cahiers pédagogiques.* Revue mensuelle publiée par le Comité Universitaire d'Information Pédagogique, Paris.

LL=*Limbă şi literatură.* Societatea de ştiinţe filologice din Republica Socialistă România, Bucureşti, 1955 urm.

LR=*Limba română,* Bucureşti, 1952 urm.

PP, 1967=*Psihologia pedagogică.* Manual pentru învăţămîntul superior. Sub redacţia A. Chircev, V. Pavelcu, Al. Roşca, B. Zörgő, Bucureşti, 1967.

RPed=*Revista de pedagogie.* Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice, Bucureşti, 1952 urm.

SCL=*Studii şi cercetări lingvistice,* Bucureşti, 1950 urm.

SDE, 1965=*Studii de didactică experimentală.* Sub redacţia V. Bunescu şi P. Popescu-Neveanu, Bucureşti, 1965.

SPCIP, 1968=*Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată.* Sub redacția conf. univ. Vasile Bunescu, București, 1968.

STUBB=*Studia Universitatis Babeș-Bolyai.* Series Psychologia-paedagogia, Cluj, 1956 urm.

TPE=*Traité de Psychologie expérimentale.* Sous la direction de Paul Fraisse et Jean Piaget, Paris [anul volumului].

ALARCOS LLORACH, EMILIO, *Les représentations graphiques du langage,* în *Le langage.* Volume publié sous la direction d'André Martinet, 1968, p. 513—568.

ANOHIN, P. K., *Fiziologia și cibernetica,* în *Probleme teoretice ale ciberneticii,* București, 1963, p. 230—268.

AVRAM, ANDREI, *Omonimia și sinonimia în fonologie,* în SCL, XIII, 1962, nr. 1, p. 9—12.

BARBAS, J., *L'enseignement de l'orthographe,* în „Cahiers de pédagogie moderne", 22, Paris, 1966, p. 107—116.

BEJAT, ELENA, *Valoarea didactică a exercițiilor în instruirea programată,* SPCIP, 1968, p. 115—138.

BELDESCU, G., *Cu privire la predarea liniuței de unire,* în LR, V, 1956, nr. 1, p. 66—84.

— *Pentru un material didactic cu temă ortografică,* în LR, VI, 1957, nr. 3, p. 53—62 și nr. 4, p. 47—53.

— *Raportul dintre ortografie și ortoepie,* în *Probleme de metodică,* București, 1958, p. 32—54.

— *Cum rezolvă elevii ortografia cuvintelor rostite împreună,* în RPed, VIII, 1959, nr. 2, p. 55—69.

— *Tipuri de exerciții în predarea limbii române,* în *Probleme de metodică. Limbă și literatură,* București, 1960, p. 135—196.

— *Posibilități de aplicare a instruirii programate la limba română în clasa I,* în SDE, 1965, p. 158—179.

— *Exercițiul de dictare,* în LL, 11, 1966, p. 515—529.

— *Semnele ortografice din punct de vedere lingvistic și didactic,* în LL, 17, 1968, p. 235—251.

— *Instruirea programată la limba română,* în *Metode moderne de învățămînt,* Universitatea Populară București, București, 1971, p. 143—169.

— *Situații—problemă în lecțiile de limba română,* în RPed, XXI, 1972, nr. 7, p. 56—62.

— *Exercițiile structurale la limba română,* în LL, xxx, 1972. p. 487—500.

BERCA, ION; IONESCU MICIORA, MARIA ELIZA, *Metodica predării limbii române*. Clasele I—IV, Bucureşti, 1969.

BICIULESCU, MARIN, *Predarea gramaticii în şcoală. Ortografia şi punctuaţia în şcoala elementară*, în LR, XIV, 1965, nr. 6, p. 345—349.

BLAJOVICI, TRAIAN; BOTIŞ, VALERIA; COMĂNESCU, IOAN; MACOVEI, ZAHARIA, *Culegere de texte pentru dictări*, Bucureşti, 1969.

BOGOIAVLENSKI, D. N., *Bazele psihologice ale muncii de înlăturare a greşelilor de ortografie*, în „Analele româno-sovietice". Seria pedagogie-psihologie, IX, 1955, nr. 2, p. 92—106.

BOGOIAVLENSKI, D. N. şi MENCINSKAIA, N. A., *Psihologia învăţării*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, Bucureşti, 1963, p. 495—548.

BONNEMORT, ÈVE, *Pas d'exercice gratuit de la dictée*, în CP, nr. 44, 1963, p. 31.

BOREL-MAISONNY, SUSANNE, *Langage oral et écrit*. Vol. I. Pédagogie des notions de base. Etudes expérimentales et applications pratiques. Troisième édition, Neuchâtel-Paris, 1966.

BOUQUET, GEORGES, *La langue française dans l'enseignement du premier degré*, în *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, [Paris], 1960, p. 603—611.

BOUTET DE MONVEL, ANDRÉ; BOUQUET, GEORGES; LÉVY, BÉATRICE, *La langue française dans l'enseignement du second degré*, în *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, [Paris], 1960, p. 612—624.

BROOKS, N., *Language and Language Learning*, New York, 1964.

BRUNER, JEROME S., *Procesul educaţiei intelectuale*, [Bucureşti], 1970/a.

— *Pentru o teorie a instruirii*, Bucureşti, 1970/b.

BRUNET, SUSANNE, *Propos orthographiques*, în CP, nr. 10, 1958, p. 51.

BUNESCU, V., *Pedagogia cibernetică şi instruirea programată*, în SDE, 1965, p. 113—157.

Instruirea programată în ţara noastră, în: Vasile Bunescu, Ion Berca, Eugen Novicicov, *Instruirea programată*, Bucureşti, 1967, p. 175—196.

— *Pedagogia cibernetică şi aprofundarea procesului de învăţămînt*, în SPCIP, 1968, p. 7—32.

— *Aferentaţia inversă şi acceptorul acţiunii în instruirea programată*, în RPed, XVIII, 1969, nr. 9, p. 28—43.

BURNEY, PIERRE, *L'orthographe*, Paris, 1959.

CARONI, CECILIA, *Metodica predării limbii şi literaturii române pentru clasele I—VIII şi un capitol pentru clasele IX—XI (XII)*, Bucureşti, 1967.

CAZACU, B., *În legătură cu normele ortoepice ale limbii române literare*, în SCL, VIII, 1957/a, nr. 3, p. 357—367.

— *Despre reacția subiectului vorbitor față de faptul lingvistic*, în SCL, VIII, 1957/b, nr. 4, p. 453—464.

CAZACU, B; CHIOSA, CLARA GEORGETA; CARAGIU MARIOȚEANU, MATILDA; GUȚU ROMALO, VALERIA; BERCESCU, SORINA, *Introduction à l'étude du roumain à l'usage des étrangers*, București, 1967.

CAZACU, BORIS; CHIOSA, CLARA GEORGETA; CARAGIU MARIOȚEANU, MATILDA; GUȚU ROMALO, VALERIA, *A course in contemporary romanian*. An introduction to the study of romanian, București, 1969.

CHABOT, ROBERT, *Conscience orthographique*, în „L'Éducation nationale", 1959, nr. 8, p. 7 urm.

CHIOSA, CLARA GEORGETA, *Metodica predării limbii române la clasele V—VII*, [București], 1955.

— *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, 1964.

— *Lingvistica aplicată și contribuția ei la modernizarea predării limbilor străine*, în *Limbile străine în școală*, București, 1970, p. 27—38.

— *Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*, București, 1971.

CHIRCEV, I.; RADU, I., *Deprinderile*, în *Psihologia generală*. Sub redacția Al. Roșca, București, 1966, p. 403—423.

CHOMSKY, N., *Un compte rendu du «Comportement verbal» de B. F. Skinner*, în „Langage", IV, 1969, nr. 16, p. 16—49.

CIOBANU, FULVIA; SFÎRLEA, LIDIA, *Cum scriem, cum pronunțăm corect*. Norme și exerciții, București, 1970.

CÎRLAN, I., *Compunerile cu temă gramaticală*, în RPed, XVI, 1967, p. 79—84.

COJA, I., *Natura și funcțiile limbajului*, în *Tratat de lingvistică generală*, București, 1971, p. 9—19.

COLLIN, G., *Précis d'une psychologie de l'enfant*. Tome II. Applications, Paris, 1965.

COSTESCU, GH, N., *Metodica limbii române*. Ediția a III-a, București, [192—].

COTEANU, ION, *Comutarea și substituția*, în *Elemente de lingvistică structurală*, București, 1967, p. 23—37.

DĂNAILĂ, I., *Abaterea și greșeala în limbă*, în LR, XIV, 1965, nr. 2, p. 209—212.

DELATTRE, GENEVIÈVE, *Les différents types d'exercices structuraux*, în „Le français dans le monde", nr. 41, 1966, p. 12—21.

Deutschunterricht. Methodisches Handbuch für den Lehrer, Berlin, 1961.

DIACONESCU, PAULA, *Un mod de descriere a flexiunii nominale, cu aplicație la limba română contemporană*, în SCL, XII, 1961, nr. 2, p. 163—192.

— *Structură și evoluție în morfologia substantivului românesc*, București, 1970.

Dicționarul limbii române moderne, Academia Republicii Populare Române, [București], 1958.

DOTTRENS, ROBERT, *La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle*, Neuchâtel-Paris, 1946.

DOTTRENS, ROBERT, Avec la collaboration de GASTON MIALARET, EDMOND RAST, MICHEL RAY, *Eduquer et instruire*, UNESCO, Paris, 1966 (versiunea românească: București, 1970).

DRAGOMIRESCU, GH, N., *Pentru combaterea greșelilor de limbă la elevi*, în *Cultivarea limbii*. Culegere de articole, București, 1964, p. 44—69.

EVANS, K. M., *Metodele de grup*, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică", 1967, nr. 1, p. 59—64.

FALINSKI, EUGÈNE, *Psycho-pédagogie du langage écrit*, Paris, 1966.

FELEA, A.; RATZ, A.; SEMLYEN, E., *Contribuții la metodica exercițiilor structurale în predarea limbilor străine*, în RPed, XVII, 1968, nr. 11, p. 51—60.

FERRAND, G., *Quelques types de dictées*, în CP, nr. 44, 1963, p. 36.

FERRÉ, ANDRÉ, *Les testes à l'école*. 8e Édition, Paris, 1968.

FISCHBEIN, E., *Unele probleme în legătură cu cauzele greșelilor de ortografie la elevii din școlile elementare*, în RPed, IV, 1955, nr. 2, p. 13—31.

— *Condițiile psihologice ale eficienței în procesul de învățămînt*, în *Psihologia și viața*, București, 1969, p. 27—55.

FRAISSE, PAUL, *Psihologia experimentală*, [București] 1970.

GAILLARD, FERNAND, *Éloge de la dictée*, în CP, nr. 44, 1963, p. 28.

GALPERIN, P. I., *Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor intelectuale*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, București, 1963, p. 279—312.

— *Psihologia gîndirii și teoria formării în etape a acțiunilor mentale*, în *Studii asupra gîndirii în psihologia sovietică*, București, 1969, p. 14—57.

GHINESCU, FLORENTE, *Probleme de ortografie*, în *Metodica predării limbii române în școala generală*, București, 1966, p. 212—220.

GIBERT, PIERRE, *La pratique de la langue écrite au Niveau 2*. Orientations et suggestions, în „Le français dans le monde", nr. 73, 1970, p. 60—63.

GIRARD, DENIS, *Exercițiile structurale*. Teorie și practică, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică", 1967, nr. 3, p. 96—106.

GOIAN, GH., *Contribuții la metodica predării ortografiei*, în LR, VII, 1958, nr. 3, p. 73—86.

GOLU, MIHAI, *Problema acțiunilor mintale în psihologia sovietică*, în „Revista de psihologie", Tom 7, 1971, nr. 1, p. 95—112.

Gramatica limbii române. Volumul I. Ediţia a II-a revăzută şi adăugită. Academia Republicii Socialiste România, Bucureşti, 1966.
GRAUR, AL., *Pentru o ortografie justă a limbii române*, în „Cum vorbim", III, 1951, nr. 7—8, p. 27—30.
— *Limba corectă*, Bucureşti, 1963.
GRIGORESCU, MIOARA, *Principii gramaticale în ortografie*, în LR, III, 1954, nr. 1, p. 45—50.
GUŢU ROMALO VALERIA, *Abaterea lingvistică*, în LR, X, 1961, nr. 6, p. 528—538.
— *«Cultismul»*, în LR, XIII, 1964, nr. 1, p. 20—29.
— *Morfologie structurală a limbii române* (Substantiv, adjectiv, verb), Bucureşti, 1968.
— *Corectitudine şi greşeală* (Limba română de azi), Bucureşti, 1972.
HAHN, LOUIS, *Un automatisme*, în CP, nr. 44, 1963, p. 30.
HASAN, FINUŢA, *Introducerea*, la: Fulvia Ciobanu şi Finuţa Hasan, *Formarea cuvintelor în limba română*. Volumul I. *Compunerea*, Bucureşti, 1970. p. 7—31.
HRISTEA, TH., *Conceptul de «hipercorectitudine»*, în LR, XI, 1962/a, nr. 2, p. 171—180.
— *Forme «hipercorecte» asimilate de limba literară* în LR, XI, 1962/b, nr. 3, p. 291—307.
— *Probleme de ortografie*, în *Sinteze de limba română*, Bucureşti, 1972, p. 45—62.
HRISTEA, V., [Recenzie:] N. Mihăescu, *Abateri de la exprimarea corectă*, Editura ştiinţifică, 1963, 118 p.; în LR, XIII, 1964, nr. 3, p. 284—288.
HUMM, ROBERT, *Dictée et travail dirigé*, în CP, nr. 44, 1963, p. 33—34.
ILIESCU, VASILE, *Metoda grupelor în procesul de transmitere-asimilare a cunoştinţelor*, în RPed, XVIII, 1969, nr. 11, p. 109—115.
IORDAN, IORGU, *Stilistica limbii române*, Bucureşti, 1944.
— *Limba română actuală*. O gramatică a „greşelilor", [Ediţia a II-a] Bucureşti, 1947.
— *Ortografie şi morfologie*, în „Cum vorbim", III, 1951, nr. 11, p. 15—18.
— *Limba română contemporană*, [Ediţia a II-a, Bucureşti] 1956.
— *Limba „eroilor" lui I. L. Caragiale*. Ediţia a II-a, [Bucureşti] 1957.
— *Note de cultivare a limbii*, în LR, XI, 1962, nr. 11, p. 13—16.
IORDAN, IORGU; GUŢU ROMALO, VALERIA; NICULESCU, ALEXANDRU, *Structura morfologică a limbii române contemporane*, Bucureşti, 1967.
Îndreptar ortografic, ortoepic şi de punctuaţie. [Ediţia a III-a] Academia Republicii Socialiste România, Bucureşti, 1971.
KUDREAVŢEV, T. V., *Cîteva probleme psihologico-didactice ale învăţării prin problematizare*, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică", 1967, nr. 4, p. 85—87.
LADO, ROBERT, *Language Teaching*, New York, 1964.

LAURENT, J., *Relire la dictée*, în CP, nr. 44, 1963, p. 32.
LEDOUX, JEAN, *Deux principes de l'entraînement à l'orthographe*, în CP, nr. 44, 1963, p. 34—35.
LEONTIEV, A. N., *Despre abordarea istorică a psihicului uman*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, Bucureşti, 1963, p. 28—31.
LESOGHINA, L. N., *Dictarea tematică la clasele mari*, [prezentare] în „Revista de referate din literatura sovietică de specialitate". Pedagogie-psihologie, 1961, nr. 5, p. 86—88.
LOMBARDY, G., *L'orthographe à l'école primaire*. Méthodes et procédés, Paris, 1964.
MACREA, D., *Ortografia limbii române*. La o sută de ani de la introducerea alfabetului latin, în „Cercetări de lingvistică", IV, 1959, nr. 1—2, p. 7—29, cf. *Ortografia cu litere latine a limbii române*, în *Probleme de lingvistică română*, Bucureşti, 1961, p. 73—99.
MAFTEI, ELENA, *Aria şi eficienţa utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică*, în RPed, XVI, 1967. nr. 10, p. 93—100 şi nr. 12, p. 90—96.
MANLIU, I., *Povăţuitorul studiului limbii române în clasele primare*, Bucureşti, 1896.
MARE, V., *Mecanismele fiziologice ale activităţii psihice*, în PP, 1967, p. 22—44.
MASSAT, ANDRÉ, *Pour remplacer la dictée*, în CP, nr. 10, 1958, p. 48—49.
Metodica limbii române (gramatica) pentru clasele I—IV, Bucureşti, 1953.
MIALARET, G., *Măsura în psihopedagogie*, în *Psihologia copilului de la naştere la adolescenţă*. Sub redacţia lui Maurice Debaisse, Bucureşti, 1970, p. 320—340.
MONTPELLIER, GÉRARD DE, *L'apprentissage*, în TPE, IV, 1964, p. 43—114.
MORINE, GRETA, *Tipurile de descoperire — criteriu al predării*, în *Probleme de pedagogie contemporană*. Volumul II, Bucureşti, 1971, p. 81—89.
MUNTEANU, GEORGETA, *Contribuţii la metodica lecţiilor de limba română în şcoala de 8 ani*, în StUBB, IX, 1964.
— *Însuşirea unor noţiuni de gramatică prin învăţare programată*, în CMP, 1967/a, p. 220—263.
— *Instrucţia programată şi învăţarea prin modele utilizate în predarea gramaticii şi a ortografiei limbii române*, în RPed, XVI, 1967/b, nr. 2, p. 15—30.
— *Orientarea cercetărilor în domeniul instruirii programate în România*, în RPed, XVIII, 1969, nr. 7—8, p. 191—198.

— *Exerciţii structurale în învăţarea ortografiei*, în RPed, XX, 1971, nr. 1, p. 55—61.

MUNTEANU, GEORGETA şi RADU, ION, *Eficienţa instruirii programate în predarea gramaticii*, în StUBB, X, 1965, p. 45—71.

MUNTEANU, GEORGETA; PITARU, HORIA, *Contribuţia învăţămîntului programat la formarea şi dezvoltarea capacităţii elevilor de a opera cu categoriile gramaticale*, în StUBB, XIII, 1967, p. 103—122.

MUNTEANU, ŞTEFAN, *Stil şi expresivitate poetică*, Bucureşti, 1972.

NARLY, C., *Metode de educaţie*, Bucureşti, 1943, p. 65—84.

NECULA, ION P., *Ortografia prin imagini şi comparaţii*, Bucureşti, 1969.

NICOLAE, RADU, *Învăţarea programată (structurală) a gramaticii în clasele II—IV*, Bucureşti, 1970.

NICOLESCU, ADRIAN; PÎRJOL, EMIL; STERE, ZINAIDA; ŞTEFĂNESCU-DRĂGĂNEŞTI, V., *Tipologia exerciţiilor structurale*, în *Limbile străine în şcoală*, Bucureşti, 1970, p. 39—48.

NIKLAS, HERBERT, *Über Rechtschreiben*, în „Erziehung und Unterricht", Wien, Heft 6., 1964, p. 342—351.

NOVICICOV, E., *O nouă formă de organizare a lecţiei*, în RPed, XI, 1962, nr. 12, p. 74—80.

— *Predarea limbilor străine*. Probleme lingvistice şi psihopedagogice. Volumul I, Bucureşti, 1968.

— *Introducere în tehnologia instruirii programate*, în *Metode moderne de învăţămînt*, Bucureşti, 1971, p. 38—141.

OLÉRON, PIERRE, *Les activités intellectuelles*, în TPE, VII, 1963, p. 1—63.

ORGHIDAN, ION, *Sistemul instructiv-educativ al muncii pe grupe*, în RPed, XX, 1971, nr. 9, p. 106—115.

PAPADOPOL, PAUL I., *Metodica limbii materne în învăţămîntul secundar*. Ediţia a II-a corectată şi sporită, Bucureşti [1930].

PARISSE, RENÉ, *Une méthode pour la préparation des dictées*, în CP, nr. 44, 1963, p. 32—33.

PAYOT, JULES, *L'apprentissage de l'art d'écrire*, Paris 1904.

Perfecţionarea metodelor de predare-învăţare. Caiet de cercetare pentru experimentul din judeţul Argeş. Volumul I. Ediţia a II-a (Uz intern). Institutul de cercetări pedagogice, Bucureşti, 1972.

PIAGET, JEAN, *Psihologia inteligenţei*, Bucureşti, 1965.

— *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, 1972.

PIAGET, JEAN et INHELDER, BÄRBEL, *Les images mentales*, în TPE, VII, 1963/a, p. 65—108.

— *Les opérations intellectuelles et leur développement*, în TPE, VII, 1963/b, p. 109—155.

— *Psihologia copilului* [București, f.a.].

POHL, JACQUES, *Réforme et enseignement de l'ortographe*, în CP, nr. 19, 1960, p. 78.

POPA-TOMESCU, TEODORA, *Sistem și structură*, în *Tratat de lingvistică generală*, București, 1971, p. 202—208.

POTTIER, BERNARD, *À propos des structures grammaticales fondamentales*, în „Le français dans le monde", nr. 32, 1965, p. 10—12.

Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt. Recomandări pentru cadrele didactice. Institutul de științe pedagogice, București, 1971.

RADU, I., *Aspecte psihologice ale însușirii și aplicării cunoștințelor de fizică de către elevi*, în CMP, 1967, p. 62—113.

— *Psihologia învățării*, București, 1969.

RADU, I., KRAU, E., COZONAC, S., *Unele aspecte psihologice ale instrucției programate*, în StUBB, VIII, 1963, p. 7—29.

RĂDULESCU, ȘTEFAN, *Predarea limbii române la clasa a III-a prin instruire programată*, în SPCIP, 1968, p. 52—114.

— *Instruirea programată la limba română.* Sistem și metodă, București, 1971.

REPUSSEAU, JEAN, *Pédagogie de la langue maternelle*, Paris, 1968.

RÉQUÉDAT, FRANÇOIS, *Les exercices structuraux*, 1966.

RICHTER, ARTHUR, *Das Übungsdiktat*, în „Deutschunterricht", 1964, 6. Heft, p. 675—677.

RIFFATERRE, MICHAEL, *Încercări de definire lingvistică a stilului*, în *Probleme de stilistică*, București, 1964, p. 53—82.

ROCERIC-ALEXANDRESCU, ALEXANDRA, *Fono-statistica limbii române*, București, 1968.

RONDEAU, MARTIAL, *Créer l'ambiance et susciter l'attention*, în CP, nr. 44, 1963, p. 30.

ROȘCA, AL., *Les prémisses psychologiques de l'utilisation efficace du matériel intuitif dans le processus de l'enseignement* [Cluj, Université Babeș-Bolyai, 1961].

— *Insuşirea noţiunilor şi dezvoltarea flexibilităţii gîndirii la elevi,* în PP, 1967/a, p. 109—121.

— *Condiţiile dezvoltării flexibilităţii şi creativităţii gîndirii,* în CMP, 1967/b, p. 9—37.

— *Creativitatea gîndirii în grup,* în CMP, 1967/c, p. 38—61.

SARAŞ, MARCEL, *Mijloace tehnice audio-vizuale în predarea limbilor străine* (Laboratorul lingvistic) [Bucureşti, 1967].

SAUVAGEOT, AURÉLIEN, *Français écrit — français parlé,* Paris, 1962.

SECHE, L., şi SECHE, M., *Procedee grafice pentru realizarea comicului în opera satirică a lui I. L. Caragiale,* în LR, III, 1954, p. 64—70.

SÉRAMY, ROBERT, *Conduite de l'exercice,* în CP, nr. 44, 1963, p. 29—30.

SKINNER, B. F., *Revoluţia ştiinţifică a învăţămîntului,* Bucureşti, 1971.

SFÎRLEA, LIDIA, *Pronunţia românească literară — stilul scenic,* Bucureşti, 1970.

SIMON, JEAN. *Psychopédagogie de l'orthographe,* Paris, 1954.

SLAMA-CAZACU, TATIANA, *Limbaj şi context,* Bucureşti, 1959.

— *Introducere în psiholingvistică,* Bucureşti, 1968.

SOUCHÉ, A., *Nouvelle pédagogie pratique,* Paris, 1962.

STATI, SORIN, *Interferenţe lingvistice.* Din istoria relaţiilor lingvisticii cu alte ştiinţe, Bucureşti, 1971/a.

— *Metode comune cu alte ştiinţe,* în *Tratat de lingvistică generală,* Bucureşti, 1971/b, p. 73—87.

STEINBACH, ÉLISABETH, *Ne pas faire de la dictée une obsession,* în CP, nr. 44, 1963, p. 31.

ŞUTEU, FLORA, *Prefaţă,* [la] *Ortografia limbii române.* Cercetare bibliografică, Biblioteca Centrală Universitară, Bucureşti, 1970.

THIMONNIER, RENÉ, *Le système graphique du français* [Paris, 1967].

TUCICOV BOGDAN, ANA, *Formarea priceperilor şi deprinderilor la elevi,* în PP, 1967, p. 142—153.

TUCICOV BOGDAN, ANA şi STOLERU CONSTANTINESCU, PAULA, *Rolul definiţiei şi al regulii gramaticale în generalizarea conştientă a fenomenului gramatical la elevi,* în RPed, XI, 1962, nr. 2, p. 5—18.

ŢOPA, LEON, *Individualizarea şi munca pe grupe în şcoală* [Prezentare a lucrării lui Ernst Meyer], în RPed, XX, 1971, nr. 9, p. 122—124.

VASILIU, EMANUEL, *Fonologia limbii române,* Bucureşti, 1965.

VIAL, JEAN, *Evoluția metodelor pedagogice în Franța,* [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică“, 1967, nr. 4, p. 108—114.

VILLARS, G.; TORAILLE, R.; EHRHARD, J., *Psycho-pédagogie pratique,* Paris-Strassbourg, 1965.

VIȘNEPOLSKAIA, A. G., *Corectarea ca mijloc de însușire a ortografiei,* în „Revista de referate din literatura sovietică de specialitate“. Pedagogie-psihologie, 1961, nr. 3, p. 161—163.

ZAPAN, GH. și POPESCU-NEVEANU, P., *Deprinderile,* în *Tratat de psihologie experimentală.* Sub redacția prof. univ. Alexandru Roșca, [București], 1963, p. 513—552.

ZÖRGŐ, B., *Rolul acțiunilor cu modelele obiectuale în formarea gîndirii matematice a școlarului mic,* în CMP, 1967, p. 114—182.

Coli de tipar: 17,25
Tiraj: 22.200+120
Anul de apariție: 1973

Tiparul executat sub comanda nr. 226/6645
la întreprinderea poligrafică „Crișana“, Oradea
str. Moscovei nr. 5.
Republica Socialistă România



